ZUR SCHULFÄHIGKEIT SCHWERSTBEHINDERTER KINDER

Hans Spreng

1976

ZUR SCHULFÄHIGKEIT SCHWERSTBEHINDERTER KINDER

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München
(Fachbereich Psychologie und Pädagogik)

vorgelegt von

H a n s S p r e n g

aus

Bobingen

1977

Referent:	Prof. Dr. O. Speck
Koreferent:	Prof. Dr. H. Baier
Tag der mündlichen Prüfung:	13. Dezember 1976

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

V O R W O R T

Vorliegende Arbeit ist umfangreicher als geplant ausgefallen. Das von mir als Untersuchungsgegenstand gewählte Problem wurde bislang kaum erforscht. Ich stand daher vor dem Dilemma, nur e i n e n Ausschnitt aus den sich anbietenden Fragestellungen zu bearbeiten, oder aber möglichst viele Aspekte der Problematik anzusprechen, wofür ich mich entschieden habe. Dadurch konnten allerdings einige Details nur umrißhaft und wenig differenziert behandelt werden.

Für die im Laufe von vier Jahren neben meiner Tätigkeit als Sonderschullehrer entstandene Arbeit habe ich vor allem Herrn Professor Dr. Speck zu danken, der das Thema anregte und mir während des Forschungsprozesses viele Ratschläge erteilte.

Danken möchte ich auch den Kolleginnen und Kollegen, den Damen und Herren der Schulverwaltung, den Erzieherinnen und Therapeutinnen, die an der Untersuchung großes Interesse zeigten und mich bereitwillig unterstützten.

Wesentliche Einsichten in die problematische Situation schwerstbehinderter Kinder wurden mir durch viele Gespräche mit Eltern ermöglicht.

Gedankt sei auch Frau Dr. Dirlich-Wilhelm für Beratung und Supervision bei verhaltenstherapeutischen Experimenten.

Hans Spreng

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung 1
1.1. Forschungsmotivation 1
1.2. Forschungsintention 1
1.3. Forschungsmethode 4

2. Die Erziehung des schwerstbehinderten Menschen 8
2.1. Zur Begründung der Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung des schwerstbehinderten Menschen 8
2.2. Zur Frage nach den Zielen einer Erziehung schwerstbehinderter Kinder 37
2.2.1. Erziehungsideal und Erziehungsziel 38
2.2.2. Inadäquate und adäquate Zielsetzungen für die Erziehung schwerstbehinderter Kinder 39
2.3. Über die Notwendigkeit von Erziehungsinstitutionen 45

3. Die Problematik der Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder 47
3.1. Geschichtliche Daten zur Beschulung schwerstbehinderter Kinder 47
3.2. Die Beurteilung der Schulfähigkeit in Abhängigkeit zum Vorhandensein geeigneter Schulen 56
3.2.1. In welche Sonderschule sollen mehrfachbehinderte Kinder aufgenommen werden? 57
3.2.1.1. Die Häufigkeit von Mehrfachbehinderungen 58
3.2.1.2. Schulorganisatorische Regelungen in Gesetzen und Richtlinien 59
3.2.1.3. Der Stand der Theoriebildung - Zur Begründung einer sonderschulpädagogischen Förderung mehrfachbehinderter Kinder 63
3.2.1.4. Zur Diskussion der instituionellen Förderung mehrfachbehinderter Kinder in der Bundesrepublik 67

3.2.1.5. Kritische Beurteilung der organisatorischen Lösungen 73
3.3. Die Beurteilung der Schulfähigkeit in Abhängigkeit von gesetzlichen Bestimmungen 78
3.3.1. Das Recht auf Schulbildung und die Grenze des Rechts 79
3.3.2. Die Definition der Schulfähigkeit in Schulgesetzen und Richtlinien 82
3.3.3. Schulfähigkeit und Schulreife 97
3.3.4. Schulvorbereitende Einrichtung und Sonderschule 1oo
3.4. Die Beurteilung der Schulfähigkeit in Abhängigkeit von den Erziehungszielen der Sonderschule 1o3
3.4.1. Schulfähigkeitskriterien und Schulziele 1o3
3.4.2. Sinnvolle manuelle Tätigkeit als Schulziel 1o4
3.4.3. Soziale Anpassung als Schulziel 114
3.4.4. Zur Frage übergeordneter Erziehungsziele 117
3.5. Schulfähigkeit - Was heißt "Schule"? 121
3.5.1. Die herkömmliche Definition von "Schule" 121
3.5.2. Die erweitere Definition von "Schule" 124
3.6. Zum Problem der Diagnostik der Schulfähigkeit 131
3.6.1. Das Bezugssystem von Diagnose und Prognose 131
3.6.2. Pädagogische Diagnostik als Interpretation 133
3.6.2.1. Die "implizite Persönlichkeitstheorie" des Diagnostikers 134
3.6.2.2. Der Stellenwert psychometrischer Verfahren bei der Diagnose der Schulfähigkeit 138
3.6.3. Fazit: Schule für a l l e behinderten Kinder? 147

4. Empirische Untersuchungen zum Problem der Schulfähigkeit 15o
4.1. Schulorganisatorische Voraussetzungen für eine Förderung mehrfach- und schwerstbehinderter Kinder 152

4.1.1. Die Situation an der Sonderschule für Körperbehinderte 153
4.1.2. Die Situation an der Sonderschule für Geistigbehinderte 156
4.2. Untersuchungen zur Situation mehrfach- und schwerstbehinderter Kinder in den Sonderschulen für Körper- und Geistigbehinderte 159
4.3. Grenzen der Schulfähigkeit aus der Sicht der Sonderschule 174
4.4. Erfassung nichtbeschulter Kinder in Bayern 184
4.5. Erste Daten zur Situation nichtbeschulter Kinder 188
4.6. Versuche einer Diagnostik nichtbeschulter Kinder im Vergleich mit schwerstbehinderten Kindern, die eine Sonderschule besuchen 195
4.7. Biographische Daten zur Situation nichtbeschulter Kinder und deren Eltern 211
4.8. Zur Prozedur der Schulbefreiung 233
4.9. Einzelfallanalysen: Das Problem der Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder 245

5. Untersuchungsergebnisse 32o

6. Folgerungen für Praxis und Forschung 323

Literaturverzeichnis 327

Anhang

1. Einleitung

1. 1. Forschungsmotivation:

Das Forschungsgebiet wurde vor allem aus zwei Gründen gewählt:

-- Der Verfasser arbeitet seit sechs Jahren als Sonderschullehrer an einer Sonderschule für Körperbehinderte in Klassen für mehrfachbehinderte Kinder. Neben den dabei auftretenden didaktischen und methodischen Problemen gehörte es mit zu den schwierigsten pädagogischen Aufgaben, eine Entscheidung über die Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder zu treffen, das heißt darüber zu befinden, ob ein Kind in die Schule aufgenommen werden soll oder nicht. Im Laufe der Jahre wurde eine Reihe schwer behinderter Kinder bekannt, die weder an der Körperbehinderten- noch an der Geistigbehindertenschule aufgenommen worden waren. Nach informellen Gesprächen mit Lehrern und Schulleitern anderer Sonderschulen zeigte es sich, daß dort die gleichen Probleme zur Diskussion standen.

-- Bei der Suche nach Entscheidungshilfen mußte immer wieder festgestellt werden, daß die gesetzlichen Bestimmungen und Richtlinien für den Unterricht bei mehrfachbehinderten Kindern sich auf sehr allgemeine und vage Aussagen beschränken. Auch die Fachliteratur konnte kaum konkrete Hilfen geben, da die spezielle Problematik der Schulfähigkeit Schwerstbehinderter bislang - zumindest empirisch - nicht ansatzweise erforscht ist.

1. 2. Forschungsintention

Das vorliegende Forschungsproblem läßt sich kurz folgendermaßen umschreiben.
Es gilt zu untersuchen, ob und unter welchen Bedingungen behinderte Kinder in die vorhandenen Sonderschulen aufgenommen bzw. nicht aufgenommen werden. Neben der grundsätzlichen Frage nach der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit schwerst-

behinderter Kinder sollen historische, rechtliche, pädagogische und weitere einzelwissenschaftliche Beiträge aufgearbeitet werden; denn das pädagogische Handeln ist auf theoretische Vorentscheidungen angewiesen.

In einem empirischen Teil soll die reale Situation schwerstbehinderter Kinder untersucht werden, die bereits beschult und solcher, die vom Schulbesuch ausgeschlossen sind. Diese empirischen Erhebungen beschränken sich auf ein Bundesland (Bayern).

Sowohl die theoretische als auch die empirische Auseinandersetzung mit dem Problem der Schulfähigkeit soll im Hinblick auf die pädagogische Entscheidungspraxis die gegenwärtige Situation darstellen, die Diskussion in Gang halten, sowie Revisions- und Innovationsprozesse motivieren.

Damit ist der Kern wissenschaftlicher Forschung umschrieben. "Erst der Veränderungswille ermöglicht die Erkenntnis des Veränderungsbedürftigen und Veränderbaren ... Das erkennende Subjekt gehört dem Erkenntniszusammenhang, dem 'Objektbereich' selbst an, die soziale Wirklichkeit wurde von ihm selbst produziert. Gerade deshalb ist Sozialwissenschaft nur als Kritik an der Wirklichkeit denkbar: weil der Wissenschaftler selbst seinen eigenen Interessenhorizont und Lebenszusammenhang nicht verlassen kann, gehen seine Problemstellungen von den in einer widersprüchlichen Gesellschaft unvermeidlichen Konflikten aus. Weder die heile Welt der traditionellen Pädagogik noch reine Erkenntnisprobleme können Wissenschaft in Gang bringen, die ihrerseits wieder auf die Lebenspraxis zurückwirken könnte ..." (ULICH, 1972, 55 f.).
Während BREZINKA (1972) eine deutliche Trennung zwischen erziehungsphilosophischen (d.i. normativen) und erziehungswissenschaftlichen (d.i. deskriptiven) Aussagen fordert, und den erziehungswissenschaftlichen Aussagen lediglich die Aufgabe zukommt, "Informationen über die Wirklichkeit"

(189) zu vermitteln, meint Wissenschaft für ULICH K r i t i k , wobei diese "nicht in erster Linie 'Kontrolle', sondern K o r r e k t u r der Erfahrung" (a.a.O., 71) bedeutet. "Die Erfahrungskritik der Pädagogik bezieht sich sowohl auf Probleme, Konflikte und Widersprüche in der Gesellschaft und in der Erziehungspraxis wie auf Inkonsistenz, Widersprüchlichkeit und Unhaltbarkeit angeblicher Erfahrungen, angeblich bewährter Erziehungsziele und Erziehungswege in der Pädagogik" (ULICH, a.a.O., 80).
Auch für MOLLENHAUER (1973) unterscheidet sich erziehungswissenschaftliche Forschung grundsätzlich von naturwissenschaftlicher Forschung: "Während naturwissenschaftliche Forschung nicht das 'Objekt' Natur verändert, sondern lediglich ihre Beherrschung ermöglicht, verändert jede erziehungswissenschaftliche Forschung das 'Objekt' Erziehung, weil dieses 'Objekt' gar nicht außerhalb der Sinn-Intentionen einer Kommunikationsgemeinschaft existiert, die sich fortwährend über den 'Gegenstand' Erziehung neu verständigt" (15). MOLLENHAUER bezieht sich dabei auf HABERMAS (1970): "Der Objektbereich der Handlungswissenschaften besteht aus Symbolen und Verhaltensweisen, die nicht unabhängig von Symbolen als Handlungen aufgefaßt werden können. Der Zugang zu den Daten wird hier nicht allein durch Beobachtung von Ereignissen, sondern zugleich durch das Verständnis von Sinnzusammenhängen konstituiert. Wir können in diesem Sinne sensorische von kommunikativer Erfahrung unterscheiden. Natürlich sind alle sensorischen Erfahrungen interpretiert; insofern sind sie von vorgängiger Kommunikation nicht unabhängig. Und umgekehrt ist Verstehen ohne die Beobachtung von Zeichen nicht möglich. Aber die kommunikative Erfahrung richtet sich nicht, wie Beobachtung, auf Sachverhalte, sondern auf vorinterpretierte Sachverhalte: nicht die Wahrnehmung von Tatsachen ist symbolisch strukturiert, sondern die Tatsachen als solche" (HABERMAS, 1970, 188).
MOLLENHAUER sieht also keinen Gegensatz zwischen hermeneutischen Verfahren und "empirisch-analytisch verstandener

Forschungspraxis" (a.a.O, 18): "Verarbeitung sensorischer Daten und Diskussion kommunikativer Erfahrung gehören also für die Erziehungswissenschaft untrennbar zusammen. Welche Daten für das Verständnis von Erziehungsphänomenen relevant sind, sagen diese Daten nicht selbst, sondern es ergibt sich aus jener kommunikativen Erfahrung, in der Bedeutungen, das heißt also auch Bedeutsames und Nicht-Bedeutsames, formuliert werden" (a.a.O., 20).

Vorliegende Arbeit macht sich daher zur Aufgabe, den Bildungsanspruch schwerstbehinderter Menschen kritisch zu reflektieren. Grundlage dieser Kritik bildet das Menschsein des Behinderten, "die Realisierung des Sinnes von Erziehung: Die Humanisierung des Menschen. Pädagogik orientiert sich am Begriff von Mündigkeit und fordert deren Antizipation als Bedingung der Möglichkeit von Veränderung: von Überwindung der Unmündigkeit, in der Erziehung den Menschen vorfindet ... Pädagogik muß ... die Kritik gegen die Struktur von Erziehung und gegen den Glauben an Erziehung selber kehren" (DAHMER, 1969, 24 f.).

Als Adressaten dieser Forschungsarbeit sind daher alle Personen und Institutionen gemeint, die sich direkt oder indirekt mit den Problemen schwerbehinderter Kinder befassen: Pädagogen, Psychologen, Therapeuten, Ärzte, Schul- und andere Verwaltungsbehörden, Gesetzgeber, Forschung und Lehre.

1. 3. Forschungsmethode

BLEIDICK (1972, 276 ff.) stellt fest, daß im Gegensatz zur Allgemeinen Pädagogik kaum Ansätze einer eigenständig deskriptiven Behindertenpädagogik vorhanden sind. Tatsachenbeschreibungen begnügten sich mit der "psychologisch-psychopathologischen Klassifikation" (279) Behinderter, ließen jedoch eine "Deskription des pädagogischen Sachverhaltes" (279) ver-

missen. BLEIDICK fordert daher: "In ihrem erziehungswissenschaftlichen Teil [1] hätte die Pädagogik der Behinderten alles das aufzuarbeiten, was an erfahrungswissenschaftlichen Feststellungen zur Medizin, zur Psychologie und zur Soziologie der Beeinträchtigten einzubringen wäre. Mit den Mitteln der Beschreibung, der empirischen Analyse in repräsentativen Querschnitt- und Längsschnittuntersuchungen, im kontrollierten Experiment und in der sorgsamen Kasuistik hat sie das darzustellen, was in Erziehung und Unterricht und in der begleitenden Therapie geschieht und welche Effektivität ihre Verfahren besitzen" (285).
Beklagt BLEIDICK das weitgehende Fehlen empirischer Forschungen auf dem Gebiet der Behindertenerziehung, so gilt dies im besonderen im Hinblick auf die pädagogische Situation schwerstbehinderter Kinder.
Da es sich bei vorliegender Arbeit also um einen ersten Versuch handelt, die pädagogische Wirklichkeit zu erforschen, erscheint es notwendig, möglichst viele Aspekte der jeweiligen Situation erfassen zu können. In Anbetracht dieses anspruchsvollen Postulats bleibt jedoch zu bedenken, daß es sich um e r s t e Forschungsergebnisse handeln wird, die im Hinblick auf eine Verallgemeinerung (im Sinne signifikanter, repräsentativer Befunde) durch weitere aufbauende, detaillierte Untersuchungen ergänzt werden müssen. Die hier unternommenen Untersuchungen sind daher bewußt als eine Art Voruntersuchung konzipiert.
Diese Auffassung wurde im Laufe des Forschungsprozesses, der sich über fast vier Jahre hinzog - nicht zuletzt wegen mangelnder Vorausuntersuchungen - bestätigt. Nach und nach zeigte es sich, daß das Problem der Schulfähigkeit nicht mittels e i n e s Untersuchungsverfahrens bewältigt werden konnte. Um verschiedene relevante Problemaspekte berücksichtigen zu können, mußte das quantitative Ausmaß der einzelnen Erhebungen beschränkt werden. Diese Beschränkung hat ihren Grund

[1] BLEIDICK verwendet den Begriff "Erziehungswissenschaft" im Sinne BREŽINKAS, der darunter ausschließlich eine deskriptiv erfahrungswissenschaftlich orientierte Pädagogik versteht.

auch darin, daß die einzelnen Untersuchungen zeitlich sehr aufwendig waren und zudem vom Verfasser weitgehend allein durchgeführt worden sind. Letzteres gilt vor allen Dingen für die Durchführung von Tests und Interviews.
Die Reduzierung auf relativ kleine Populationen bedeutete, daß eine differenzierte statistische Bearbeitung der gewonnenen Daten problematisch wurde. Aber nicht nur die Größe der jeweiligen untersuchten Gruppen, sondern auch ihre mitunter sehr unterschiedlichen Strukturen, die z.B. eine statistisch vertretbare Parallelisierung nicht erlaubten, führten zu der Entscheidung, in den Mittelpunkt der Untersuchungen die Kasuistik zu stellen. Kasuistik soll dabei nicht allein auf Fälle, d.h. Personen, sondern auch auf Institutionen, Kleingruppen und deren Beziehungen untereinander bezogen verstanden werden.
Kasuistiken bergen zwar die Gefahr in sich, daß die am Einzelfall erhobenen Daten voreilig verallgemeinert werden. Andererseits aber bietet dieses empirische Verfahren bestimmte Vorteile, welche der besonderen Situation der in dieser Arbeit zu untersuchenden Gruppe und den vorhandenen Möglichkeiten des Forschers entsprechen. KOBI (1975) faßt die Vorzüge der kasuistischen Methode folgendermaßen zusammen:
"Erstens hat es der Erzieher immer wieder - auch dann, wenn ihm eine Gruppe anvertraut ist - mit Einzelschicksalen zu tun, welche eine Einzeldarstellung geradezu herausfordern. Die individuellen Unterschiede sind - je weiter er sich als Heilerzieher von der allgemeinen, gewohnten durchschnittlichen Erziehungssituation entfernt - oft so groß, daß sich ihm eine nicht mehr person- , sondern problemzentrierte und mithin generalisierende Darstellung aus Gründen der Subjekttreue fast verbietet.
Nur ein kasuistisches Vorgehen gestattet daher eine vertiefte, detaillierte, alle Schattierungen berücksichtigende Darstellung, und nur sie wird dem Individuum annähernd gerecht, indem sie verhindert, daß das Individuelle sich in der großen Zahl verflüchtigt.

Die Kasuistik hält sich ferner an das vom einzelnen Forscher noch überschaubare 'Material'. Hier vermag er denn auch noch aus der lebendigen Vorstellung heraus seine Erkenntnisse zur Darstellung bringen. Einzelfalluntersuchungen eignen sich schließlich auch für sogenannte pilot-studies, durch die geklärt wird, was für Problembereiche mit welchen weiteren, aufwendigeren Methoden angegangen werden sollen" (247 f.).

2. Die Erziehung des schwerstbehinderten Menschen

2. 1. Zur Begründung der Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung des schwerstbehinderten Menschen

Ausgangspunkt aller weiteren Überlegungen ist die zu begründende Annahme, daß es zum Selbstverständnis aller anthropologisch relevanten Wissenschaften gehört, daß der M e n s c h der E r z i e h u n g bedarf. Spricht man vom Menschen als dem "animal educandum", dann ist damit gemeint, daß die Erziehung ein wesentliches Konstitutivum des Menschseins ist. Wird das Menschsein in Frage gestellt oder geleugnet, dann erübrigt sich Erziehung und umgekehrt: Wo auf Erziehung verzichtet wird, da gibt man den Wert des Menschseins auf.
Im Laufe der Geschichte hat es immer wieder einzelne Menschen oder Gruppen gegeben, denen man Menschsein und Erziehung (und umgekehrt) und damit den Lebenswert abgesprochen hat. Besonders krasse Formen von Erziehungsabstinenz und Leugnung des Menschseins sind Äußerungen und Maßnahmen gegenüber behinderten Menschen.
FRENZEL (1925, 6) berichtet, daß im Mittelalter eine große Anzahl behinderter Menschen der Hexenverfolgung zum Opfer gefallen sein dürfte. Einstellungen, die derartigen Tötungsaktionen zugrunde lagen, findet man auch bei LUTHER: "Solche Wechselbälge oder Kielkröpfe supponit Satan in lucum verorum filiorum und plaget die Leute damit. Denn diese Gewalt hat der Satan, daß er die Kinder auswechselt, und einem für sein Kind einen Teufel in die Wiegen legt, das denn nicht gedeiet, sondern nur frisset und säuget ..." (358). In jüngster Vergangenheit, zur Zeit des Nationalsozialismus, wurden behinderte Menschen verfolgt und getötet. Unter dem Vorwand der "wissenschaftlichen Erfassung von erb- und anlagebedingten schweren Leiden" mußten lt. Rd.Erl.ds.RMin.d.I. v. 18.8.1939 von Hebammen oder ärztlichen Geburtshelfern alle schwer behinderten Kinder mit Idiotie, Mongolismus, Mikrocephalus, Hydro-

cephalus, Extremitätenmißbildungen und Lähmungen gemeldet werden (vgl. EHRHARDT, 1965, 28 f.). KOBI bemerkt dazu, daß diese Kapitel der Geschichte zwar vorbei, aber nicht abgeschlossen und erledigt seien, sondern das "verblaßt Allgegenwärtige" (a.a.O., 115) darstellten.
Die Diskussionen innerhalb und außerhalb des Deutschen Bundestags zur Reform des § 218 StGB hinsichtlich der Problematik der eugenischen Indikation sind ein Zeichen hierfür. So warnen die Deutschen Bischöfe (1976): "Staat und Gesellschaft sind nicht berechtigt, sich die Entscheidung über Wert oder Unwert menschlichen Lebens anzumaßen und zu bestimmen, ob ein Kind leben darf oder nicht. Ein Staat, der die Tötung ungeborener Kinder nur deshalb zuläßt, weil das Kind möglicherweise mit körperlichen oder geistigen Schäden zur Welt kommt, verachtet unsere Mitbürger, die mit solchen Schäden leben müssen und hört auf, ein Rechtsstaat zu sein. Niemand in unserem Lande sollte die unheilvolle Zeit vergessen, in der mit dem Begriff "Eugenik" schwerer Mißbrauch getrieben wurde" (6).

In den folgenden Kapiteln sollen die anthropologischen Wissenschaften auf Ansätze zur Erziehung des schwerbehinderten Menschen befragt werden. Angesichts der "verblaßt allgegenwärtigen" Bedrohung behinderten Lebens stehen die Fragen der Notwendigkeit der Erziehung Behinderter (ihre Erziehungsbedürftigkeit) und nach der Möglichkeit der Erziehung (Bildsamkeit, Bildungsfähigkeit, Erziehungsfähigkeit) im Vordergrund der Diskussion (vgl. MÜHL, 1971, 8). Auf eine Unterscheidung der Begriffe "Bildung" und "Erziehung" wird dabei verzichtet (vgl. MÜHL, 8 und SPECK, 1972, 154).
Die wesentlichen Grundfragen einer anthropologischen Deutung des behinderten Kindes formuliert BLEIDICK (1967) folgendermaßen:

- "Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen verstanden werden, damit sich auch Krankheit, Leiden, Behinderung als sinnvoll in seinem Leben begreifen lassen?"

- "Wie muß im einzelnen die Behinderung in der Erziehung angegangen werden, damit sie als Fall der Bewährung und als Aufgabe der Überwindung zur Wesensverwirklichung des behinderten Menschen beiträgt" (20)?

Bei der Beantwortung dieser Fragen ist zu bedenken, daß es entsprechend der Komplexität menschlicher Existenz einer einzelnen Wissenschaft kaum gelingen kann, das Wesen des Menschen und damit der Erziehung umfassend zu erklären. Jede einzelwissenschaftliche Aussage bedarf der Ergänzung durch Hinweise weiterer Wissenschaften. Erziehung läßt sich nach FLITNER (1961) nur durch eine einheitliche Betrachtung der verschiedenen Ansätze ausreichend und eindeutig begründen: "Der Begriff des Erzieherischen kann nur dadurch umfassend bestimmt werden, daß alle (Ansichten zur Erziehung; Ergänzung durch den Verfasser) als Glieder e i n e s Gefüges genommen werden. Alle diese Ansichten haben ihre Gültigkeit; aber ihre Fähigkeit, die Erziehung zu bezeichnen, ist begrenzt. Sie bilden in ihrer Gegensätzlichkeit ein Ganzes, das nie in einem widerspruchsfreien System darstellbar ist. Die Erziehung ist als Wirklichkeit unseres Lebens mannigfaltig in ganz verschiedenen Situationen erfahrbar; sie ergibt von außen und von innen, als kollektives oder personales Phänomen gesehen, jeweils ein anderes Bild und hat doch in sich einen sachlichen Zusammenhang ... . Nur wo die Untrennbarkeit aller ... Betrachtungsweisen angenommen wird, vermögen wir darum einen umfassenden Erziehungsbegriff zu gewinnen" (54 f.).

2. 1. 1. Theologische, philosophische und pädagogische Ansätze

MONTALTA (1967) geht davon aus, daß der Mensch "als ens educandum in jedem Falle, auch dann, wenn es im statistischen Vergleich mit seinesgleichen als biologische Minusvariante bezeichnet werden muß, ein Wesen von ganz besonderer Würde ist" (10). Davon leite sich das Recht auf und die Pflicht zur Erziehung ab, mit dem Ziel eines "menschenwürdigen" Da-

seins. Dies reiche aber für "eine tröstliche Sinndeutung des Leidens" (12) nicht aus. "Diese erscheint uns nur möglich aus der christlichen Schau der Unvollkommenheit menschlichen Daseins, aus dem Offenbarungsglauben ... . Das Leid hat in der Heilsgeschichte der Menschheit einen das individuelle Erleben übersteigenden, zeitlosen Sinninhalt dadurch, daß es nach seinem Korrelat, dem d i e n e n d e n H e l f e n ruft. Dies auch aus humanitärer und anthropologischer, noch mehr aber aus christlich-karitativer Sicht" (12). Ebenso wie die Erziehungsbedürftigkeit als konstitutives Element zum Wesen des Menschen gehöre, so treffe dies auch auf das Leid, die Behinderung zu. Leiden sei eine spezifische Form menschlicher Erziehungsbedürftigkeit.
Das "Helfen als heilpädagogische Aufgabe" (13) beinhalte die "erziehlichen Grundfunktionen von Pflege, Bildung und Führung" ebenso wie "das unterrichtliche Bemühen der Sonderschule" wie "alle anderen Sparten heilerzieherischer Betätigung" (17).

Auch SCHLAICH (1974) sieht die Notwendigkeit der Erziehung in einer "biblischen Anthropologie" begründet. "Der geistig Behinderte ist also nicht eine Mißgestalt des Menschen, sondern auch der Schwerstbehinderte ist eine exemplarische Gestalt der Schwachheit des Menschen. Auch er ist der Menschenwürde teilhaftig; denn sie ... besteht darin, daß Gott sich seiner in Jesus Christus angenommen, ihn zu seinem 'Kind' gemacht hat (Johannes, 1, 22). Darum ist auch der Schwächste ein vollberechtigtes, der Ehre würdiges Glied der christlichen Gemeinde und hat Anspruch auf ihre Hilfe (1. Korinther, 12, 1 ff.) ..." (SCHLAICH, 1974, 24). Wenngleich BLEIDICK (1972) am theologischen Ansatz im Hinblick auf eine mögliche Fundierung der Heilpädagogik Kritik übt, da es sich bei den Prämissen dieses Systems jeweils um persönliche Glaubensentscheidungen handle, so würdigt er dennoch den Wert solcher Lehren: "Es dürfte gerade für die praktische Motivation des Erziehers von Schwerstbehinderten wichtig sein, Überzeugungskraft aus solchen Vorhaltungen zu gewinnen" (327).

Die hier genannten Ansätze lassen sich nicht eindeutig voneinander trennen. So enthalten philosophische Deutungen häufig auch theologische und pädagogische Momente, ebenso wie die christlich orientierte Deutung bei MONTALTA neben pädagogischen Aussagen auch philosophische Reflexionen enthält.

Zunächst seien hier die Aussagen HENGSTENBERGs (1966) zur "Anthropologie des geistig und körperlich behinderten Kindes und Jugendlichen" dargestellt. Es ginge darum, "den Menschen unter dem Gesichtspunkt des Menschseins" ... "in seinem In-der-Welt-Sein und in seinem Bezug zum Transzendenten" zu sehen (11).
Der Behinderte sei wesentlich durch seine "soziale Insuffizienz" gekennzeichnet. "Der Mensch ist wesentlich ein soziales Wesen, auf die Kommunikation mit den anderen angewiesen" (13). Die soziale Insuffizienz, d.h. die Behinderung im Bereich menschlicher Kommunikation sei "das eigentliche anthropologische Problem der körperlichen und seelischen Behinderung. Hierauf gründet auch der Geltungsanspruch des Begriffs Heilpädagogik. Denn Defizienz im anthropologischen Bereich und Angewiesenheit auf heilpädagogische Betreuung sind korrelativ" (13). Die Behinderung als "soziale Insuffizienz" sei von einem Begriff der Behinderung "nur medizinischen Charakters" zu unterscheiden. Behinderung oder "soziale Insuffizienz" meine "das unbewältigte seelische Leiden und die damit gegebene Deformierung (Fehlentwicklung) der Persönlichkeit" (13). Diesen Begriff der Persönlichkeit hebt HENGSTENBERG ab vom Begriff der Person. Hier liegt der Kern seiner philosophischen Anthropologie: Das Eigentliche des Menschseins ist sein Person-sein. Der Mensch i s t von Anfang an Person. "Person ist das letzte selbst nicht mehr gegenständlich faßbare S u b j e k t aller seiner bewußten Vollzüge im physischen, psychischen und geistigen Raum" (17), das heißt Personsein meint die conditio sine qua non, die Bedingung der Möglichkeit, Persönlichkeit zu w e r d e n . "Auf der

Personhaftigkeit, nicht erst auf der Persönlichkeit ruhen daher die Grundrechte unserer Verfassung auf. Auf Grund seines Personseins hat der Mensch das unveräußerliche Recht, sich weitestmöglich zur Persönlichkeit zu entfalten. Eine Fehlentwicklung der Persönlichkeit, sei sie verschuldet oder unverschuldet kann nicht den Anspruch auf Achtung und Ehrfurcht vor der Person schmälern" (20). Die Behinderung des Kindes, die "Deformierung ... der Persönlichkeit" erfordert "heilpädagogische Betreuung". Die Begründung dafür liegt nach HENGSTENBERG letztlich im Personsein des Menschen: "Das geschädigte Kind, der geschädigte Jugendliche, der geschädigte Mensch, sie alle sind, wenn wir Schädigung in dem streng anthropologischen Sinne auffassen ..., und nicht bloß als medizinische Gegebenheit des Ausfalls bestimmter Einzelleistungen und -funktionen, sicher weniger Persönlichkeit als das normale Kind.... Aber für Sein und Würde ihrer Person hat das nichts zu bedeuten, diese sind dadurch nicht eingeschränkt. Darauf eben gründet jene heroische Liebe, die wir ... als für die Heilpädagogik bindend betrachtet haben" (20). Außer dieser "heroischen Liebe" wurzelnd im Personsein des Menschen gäbe es keine Begründung der Heilpädagogik mehr. In diesem Zusammenhang weist HENGSTENBERG darauf hin, daß die Anwendung der Euthanasie auf den behinderten Menschen, "objektiv und ethisch nur als Mord eines Unschuldigen bezeichnet werden könne (21).

Von seiten der Pädagogik selbst wird die Notwendigkeit der Erziehung behinderter Menschen auf deduktivem Wege,ähnlich wie es in philosophischen und theologischen Aussagen geschieht, begründet. MÜHL (1971) spricht von der "Notwendigkeit der Erziehung für die Zugehörigkeit zur Menschlichkeit" (67). Die einzige Gabe des Menschen ist seine Unbestimmtheit, die ihn zwingt, sein Wesen selbst zu suchen und in die Tat umzusetzen. Hier hat die Erziehung ihren Ort; sie weist den Weg zur Menschlichkeit. Um in Wahrheit Mensch zu werden, muß das Wesen 'Mensch' erst erzogen werden" (70). MÜHL bezieht sich dabei auch auf LANGEVELD (1959), welcher sagt: "Als Ver-

wirklichung menschlicher Seinsmöglichkeiten vollzieht sich die Entwicklung immer nur auf Grund einer Erziehung, mindestens auf Grund einer Humanisierung, d.h. auf Grund einer unreflexiv gebotenen Möglichkeit, mit Menschen zusammen zu sein" (17). In diesem Zusammenhange diskutiert MÜHL auch den Begriff des Personseins des Menschen. Personsein als Basis des heilpädagogischen Ansatzes nimmt auch er in Anspruch, allerdings nicht in dem Verständnis, wie es etwa HENGSTENBERG sieht, auch nicht im Sinne eines christlichen Personbegriffs, da eine derartige Begründung der Heilpädagogik nicht für alle Menschen gültig sein könne (110). MÜHL will daher "Personsein und Menschenwürde ... aus pädagogischen Überlegungen" begründen (110). Der Unterschied zum Personbegriff bei HENGSTENBERG wird deutlich, wenn MÜHL sagt: "Die Person, die es zu verwirklichen gilt, schließt eine reflexive Beziehung zu sich, zur Welt und zum personalen Gegenüber ein. Diese Reflexivität bringt das Kind nicht von vorneherein mit; sie kann nur in einem langen Erziehungsgang erreicht werden. Personsein ist Ziel und Aufgabe, nicht fertige Vorgabe" (111). Für MÜHL ist Personsein also nicht die Bedingung der Möglichkeit von Erziehung, sondern umgekehrt: Erziehung ist die Bedingung der Möglichkeit von Personsein. "Der Mensch hat keine Würde, weil er etwas hat oder Person ist. Er kann höchstens die Menschenwürde zugesprochen bekommen, wenn er auf seinem Erziehungsgang an der Wahrheit teilnimmt. In solcher Voraussicht und Rücksicht des Zukünftigen liegt die Würde des Menschen, nicht im Keim, der sich unverändert entfaltet. Menschenwürde ist so Gabe und Aufgabe zugleich" (112).
In Anbetracht dieser Thesen scheint der Hinweis BREZINKAS (1974) berechtigt zu sein, daß vor der Gefahr der Reduzierung des Menschen auf das "animal educandum" gewarnt werden müsse (217). Überhaupt sei der Begriff der Erziehungsbedürftigkeit, sowohl im generellen als auch im individuellen Sinne in Frage zu stellen. Ebenso sei der Begriff der Lernbedürftigkeit mit Vorsicht zu beurteilen (177 ff.). Haltbar sei lediglich der Begriff der Lernfähigkeit, wenn man darunter verstünde,

daß der Mensch "durch seine Natur zum Lernen determiniert, d.h. ... dazu bestimmt (ist) e t w a s zu lernen, aber ... genetisch nicht festgelegt (ist), w a s er lernt" (180). Das heißt: Von der Möglichkeit und Wirklichkeit von Erziehung und Lernen dürfe nicht direkt auf Erziehungs- bzw. Lernbedürftigkeit geschlossen werden. BREZINKAs Auffassung ist letztlich nur verständlich, wenn man den seiner Argumentation zugrundeliegenden Erziehungsbegriff berücksichtigt: "Als Erziehung werden Soziale Handlungen bezeichnet, durch die Menschen (unter Ausschluß der Anwendung von Instrumenten zur physiologischen Veränderung des Organismus) versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten" (a.a.O., 98). Es sei besser, "von der 'Notwendigkeit der Erziehung' im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel" (a.a.O., 218) zu sprechen. "Dadurch kann schon sprachlich der Anschein vermieden werden, es handle sich um eine naturgegebene Eigenschaft des Menschen, während in Wahrheit doch nichts anderes vorliegt als die Schlußfolgerung aus einer Sollensforderung, die andere Personen einem Mitmenschen gegenüber erheben und deren Berechtigung geprüft zu werden verdient" (a.a.O., 218).
Geht man jedoch von den Prämissen aus, daß das Erziehungsziel "Mündigkeit" (vgl. DAHMER, a.a.O., 24) von allen Menschen erreicht werden s o l l , wobei über den Grad der Realisierbarkeit noch nichts ausgesagt zu werden braucht, und daß dazu Erziehung notwendig ist, dann dürfte es gerechtfertigt sein, auch von "Erziehungsbedürftigkeit" zu sprechen.

HEITGER (1975) begründet die Erziehungsbedürftigkeit vom Prinzip des D i a l o g i s c h e n aus: "Dialog ist der pädagogische Weg. Dialogfähigkeit das Ziel - ein anderes Wort für Mündigkeit" (5).
Dialog beschränke sich dabei nicht auf Sprache, sondern auch auf Phänomene wie Geste und Blick. Daher "wäre es pädagogisch unverantwortbar, bei mangelnden konkreten physischen oder

physiologischen Bedingungen ... den Behinderten vom pädagogischen Dialog auszuschließen. Damit ist bei Berücksichtigung der Individuallage nicht eine unmenschliche Überforderung gemeint, sondern die Aufrechterhaltung der pädagogischen Hoffnung. Das ist nicht als allgemeine, unverbindliche oder gar abstrakte Tugend gemeint, sondern als eine für den pädagogischen Prozeß unabdingbare Einstellung. ... Der heranwachsende Mensch gewinnt nur Mündigkeit, wenn diese antizipiert wird, wobei die konkrete Form der jeweiligen Antizipation sich nach der Individuallage zu richten hat" (6). Das gelte ganz unabhängig vom zu erwartenden Erfolg - sei er noch so gering oder "fast gar nicht zu erwarten". Entscheidend sei nur "die Anerkennung des D u als Subjekt, weil nur sie die Bedingung eines möglichen Erfolges überhaupt ist" (7). Die Frage nach der Bildungsbedürftigkeit des behinderten Menschen beantwortet HEITGER daher mit dem lapidaren Satz: "Wer den Behinderten vom Gedanken der Bildung ausschließt, schließt ihn gleichzeitig auch aus der menschlichen Gemeinschaft aus, diskriminiert ihn im wahrsten Sinne des Wortes" (3).

Die hier dargestellten Ansätze zur Begründung der Notwendigkeit der Erziehung des behinderten Menschen können mit den Worten BLEIDICKs (1972) zusammengefaßt werden: "... ist auch der behinderte Mensch, der nicht auf den Vollbesitz der sprachlichen Kultur hin entwicklungsfähig ist, ein Wert in sich. Der infolge seiner Schädigung sprachlose, gehörlose oder schwer geistesschwache Mensch bleibt auf einer anthropologisch 'besonderen', jedoch 'sinnreichen' Position des menschlichen Entwicklungsganges stehen. Er ist ein Modus des menschlichen Daseins. Als solcher ist er hinwieder angelegt auf Erziehung, indessen auf einen anderen Weg und ein anderes Ziel der Erziehung. Erst durch Erziehung kann er die ihm mögliche Menschwerdung erlangen. So ist der Behinderte in jedem Augenblick auch 'Träger eines tieferen Sinnes', Eigenwert als Gestalt des Menschen, der auf eine besondere Menschwerdung und damit auf besondere Erziehung verwiesen ist" (367).

Die bisher referierten theologisch, philosophisch und pädagogisch fundierten Postulate vom Wert behinderten Lebens und der Notwendigkeit der Erziehung zeigen zwar "deutlich die subjektive Begrenzung dieser nicht allgemeingültig nachvollziehbaren und intersubjektiv kontrollablen Glaubenskundgaben, die eine streng deskriptive Erziehungswissenschaft ausklammern muß" (BLEIDICK, 1972, 322), ihre Bedeutung für eine Realisierung der Erziehung liegt aber unter anderem darin, daß sich diese fundamentalen Aussagen auf alle Behinderungsarten und -grade beziehen. Gerade in Anbetracht schwerer und schwerster Behinderungen haben sie "Einen beträchtlichen motivationalen Wert, einen erzieherischen Impetus, der für das praktische Ingangkommen der Erziehung, für die Zuwendung zum Behinderten von geradezu entscheidender Bedeutung ist" (BLEIDICK, 1972, 322).
Da in diesen normativen Forderungen die Erkenntnisse der verschiedenen empirisch arbeitenden anthropologischen Einzelwissenschaften kaum explizit angesprochen werden, sollen in den nächsten Abschnitten auch diese zu Beiträgen für die Erziehung schwerstbehinderter Kinder befragt werden. Dabei werden neben dem Begriff der "Erziehungsbedürftigkeit" vor allem solche wie "Erziehungsfähigkeit", "Bildungsfähigkeit", "Erziehbarkeit", "Lernfähigkeit" ... im Vordergrund der Diskussion stehen, da sie eher induktiv als deduktiv erschlossen werden können.

2. 1. 2. Beiträge der biologischen und medizinischen Forschung

Für PORTMANN (1963) ist es "Aufgabe der Biologie ..., auf die Eigenart des Humanen von biologischer Seite aus hinzuweisen" (267). Im Gegensatz zum Tier, welches "umweltgebunden und instinktgesichert" ist, kann das Verhalten des Menschen "demgegenüber weltoffen und entscheidungsfrei genannt werden" (PORTMANN, 1962, 67). M e n s c h l i c h e s Verhalten ist demnach nur als solches zu begreifen, wenn man davon ausgeht, daß es sich entwickelt. Diese Entwicklung ist

aber nicht vom Biologisch-organischen her gesichert, sondern: "Unsere psychischen Anlagen reifen nicht durch Selbstdifferenzierung zu den fertigen, nur geringer Nuancierung fähigen Verhaltensweisen heran, wie wir sie von Tieren kennen, sondern erst im Kontakt mit dem reichen Inhalt der Umgebung entfalten sie sich zu der für jeden einzelnen charakteristischen und zeitbedingten Form" (PORTMANN, 1962, 77). Der Mensch "steht in strenger Zuordnung zu der besonderen Art, wie wir Menschen die artgemäße aufrechte Haltung, sowie das Sprechen und Handeln im Sozialkontakt in diesem ersten Jahre erwerben - eine Bildungsweise des Ausreifens von Anlagen im Kontakt mit einer reichen Sozialwelt ..." (PORTMANN, 1963, 278). "Das menschliche Leben ist primär, in seiner ganzen Struktur bereits sozial" (1963, 26). So wird bereits von der Biologie her der Mensch als lernendes Wesen verstanden. "Damit ist schon biologisch vorgegeben, daß der Mensch nicht nur das lernbedürftigste und lernfähigste,sondern auch das erziehungsbedürftigste und erziehungsfähigste Wesen ist" (ROTH, 1971, 147). Sehr deutlich bringt dies auch GEHLEN (1967) zum Ausdruck: "Die Lernfähigkeit des Menschen und dieser gezielte Einfluß seiner Umgebung sind sozusagen in die rein biologische Entwicklung eingeplant, indem das Kind typischer- und normalerweise (aber gänzlich anomal im Vergleich zum Tier) aus dem Mutterleib herausgenommen und diesem Einfluß unterstellt wird" (20 f.). Damit sieht GEHLEN den Dualismus zwischen Physischem und Psychischem überwunden. Auch PORTMANN (1962) will den Menschen als "Ganzes" und "Einheit" verstanden haben: "Gestalt und Psyche, Daseinsart und Entwicklung erscheinen als ein Ganzes" (108). In diesem Sinne stellt auch BUYTENDIJK (1958) den Unterschied zwischen Mensch und Tier heraus: "Menschsein ist eine Weise des leiblichen In-der-Welt-Seins, in dem in jedem Verhältnis ein erkennender Geist sich in seiner Leistung verwirklicht. ... Der Mensch ist nicht ein Tier mit einer Oberschicht geistiger Funktionen. Er ist inkarnierter Geist, d.h., daß in jedem Verhalten, das seine Leiblichkeit vermittelt, die 'Dimension des Geistes' erschlossen wird" (45).

Auch dann, wenn das Anlage-Potential physisch geschädigt ist, bleibt die Notwendigkeit des Lernens als humanes Konstitutivum bestehen. Die Biologie beweist, daß eine Regression des schwerst geschädigten Menschen unmöglich ist. Eine Schädigung des Anlage-Potentials macht die Erziehungsbedürftigkeit noch deutlicher sichtbar.
Wichtigstes Ergebnis der biologischen Forschung im Hinblick auf die Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit des Behinderten dürfte gerade in der genannten Aufhebung einer dualistischen Sichtweise liegen, indem jetzt Bildbarkeit nicht mehr ausschließlich als "'geistige' Dimension" gedacht werden kann und darf, sondern daß die Entwicklung des Menschen und damit seine Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit schon "im körperlichen, im physiologischen Funktionsbereich" beginnen (SPECK, 1974, 99). BAUER (1969) ist der Ansicht, daß die Bildung schwerstbehinderter Kinder an der "Körperlichkeit" anzusetzen hat. Es ginge darum, den "Geist aus dem Gefängnis der eigenen Körperlichkeit (zu) erlösen", indem "wir das Erfahrungszentrum nach außen verlegen" (136). Voraussetzung für derartige Lernprozesse sei Bewegung. Das heißt also: "... daß wir das spezifisch Menschliche nicht beschränken auf das sogenannte Geistesleben, auf den Verstand oder das reflexive Bewußtsein. Die denkende ebenso wie die vollkommen unreflektierte und die unbemerkte Beziehung zur Außenwelt, zur eigenen Leiblichkeit ..., auch die Abhängigkeit und Freiheit gegenüber natürlichen und unnatürlichen Faktoren sind beim Menschen im Vergleich zu den Tierarten von andrer, besonderer Art" (BUYTENDIJK, 1967, 21 f.).

Die Aussagen der Medizin zum Wesen des behinderten Menschen und seiner Erziehung stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit denen der biologischen Forschung. Kann sich die Biologie auf fundamentale Feststellungen im Sinne einer "basalen Anthropologie" (PORTMANN) beschränken, wird sich die Medizin detaillierter über den b e h i n d e r t e n Menschen zu äußern haben, da sie es mit ihm als physisch geschädigtem unmittelbar zu tun hat.

Da sich Medizin mit dem Menschen befaßt, muß sie sich auch dem Anspruch der biologisch begründeten Aussagen unterstellen. Auch die Medizin hat demnach "nicht nur die Objektivität organischer Verläufe ..., sondern auch die Objektivität seelischen Geschehens im Individuum" (MITSCHERLICH, 1972, 142) zu sehen.

Solange also die Medizin sich ausschließlich auf die Feststellung von biologischen Mängeln und auf eine Heilung derselben ausrichtet und nicht die Ganzheit menschlicher Existenz sieht, wird sie dem Anspruch der "Eigenart des Humanen" (PORTMANN) nicht gerecht. "Wesentlich für die anthropologisch gewandelte moderne Medizin ist ihr Bezug auf den hinter der Krankheit 'erhaltenen' Menschen: nicht Phänomen und Symptom der Krankheit als solche stehen zur Erörterung, sondern der kranke Mensch als unauswechselbares Individuum in seiner leibseelischen Ganzheit" (BLEIDICK, 1972, 343).

Am Beispiel der Psychiatrie und der Pädiatrie seien hier Ansätze genannt, die für das Problem der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit von Bedeutung sind. Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des behinderten Menschen werden von der Psychiatrie grundsätzlich nicht in Frage gestellt, bei schwerstbehinderten Kindern jedoch nicht selten verneint: "Das Wesen des Schwachsinns auf intellektuellem Gebiet besteht im F e h l e n oder der Herabsetzung der Lernfähigkeit". Dabei würden "auch alle anderen psychischen Funktionen" beeinflußt, so daß es sich "also um eine Hemmung im Aufbau der ganzen Persönlichkeit" handle (ZÜBLIN, 1969, 27; Sperrung vom Verfasser).

Bei der schwersten Form des Schwachsinns, der Idiotie, sei "eine Schulung nicht mehr möglich. ... Bei der schweren Idiotie versagt der Patient ... in Bezug auf zielgerichtete Tätigkeit vollkommen. Er ist hochgradig pflegebedürftig, benötigt auch für einfachste Funktionen Hilfe und ist nur noch in beschränktem Maße fähig, Lust und Unlust Ausdruck zu ge-

ben oder nicht einmal das" (a.a.O., 28). Die Ambivalenz dieser Aussagen wird deutlich, wenn einerseits das "Fehlen der Lernfähigkeit" konstatiert wird und andererseits betont wird: "Die Behandlung des Schwachsinns ist in erster Linie heilpädagogisch. Die affektive Betreuung ist um so wichtiger, je stärker der Intelligenzdefekt ist. Selbst idiotische Kinder können sich ihres Lebens freuen und anderen Freude bereiten, wenn sie affektiv genügend betreut werden. In Heimen, in denen sie zwar gekleidet und ernährt werden, in denen sie aber von zu wenig Personal betreut werden, das überdies weder genügend ausgebildet noch genügend angeleitet ist, verwahrlosen und verblöden Schwachsinnige" (a.a.O., 30 f.). Es wird hier zwar die Notwendigkeit einer "affektiven Betreuung" herausgestellt, welche angeblich das Wesentliche der Heilpädagogik bei diesen Kindern ausmache.

In anderen medizinischen Lehrbüchern wird das "Klischee der 'völligen Bildungsunfähigkeit'" (THALHAMMER, 1974, 25) der Idioten noch eindeutiger formuliert und damit das Menschsein verneint - wenn auch nicht explizit. "Bei der Idiotie liegt in der Regel völlige Bildungsunfähigkeit vor. In vielen Fällen können die Patienten weder essen noch sprechen; sie neigen zu Bewegungsstereotypien (Schaukelbewegungen aller Art) und zu Primitivreaktionen. In leichteren Fällen lernen die Kranken im Telegrammstil sprechen und können auch zu einfachsten Diensten 'erzogen' werden" (ARNS u.a., 1972, 176).

Beispiele aus weiteren Psychiatrie-Werken zeigen bis in die Formulierung ähnliche Lehrmeinungen:
SPOERRI (1970): "Idiotie (IQ unter 50): Völlige Bildungsunfähigkeit. Die schweren Fälle können weder sprechen, gehen noch selbständig essen und sich sauber halten. Es besteht Neigung zu gleichförmigen Bewegungen ... und zum Zerreissen der Kleider. In leichteren Fällen sind die Idioten zu einfachsten Verrichtungen erziehbar und fähig, im Telegrammstil zu sprechen" (136).

Hier wie bei ARNS u.a. wird Erziehbarkeit nur noch den "leichteren Fällen" zugebilligt.

Der Kinderpsychiater LUTZ (1964) meldet zwar Bedenken gegen eine Einteilung Schwachsinniger mittels der IQ-Feststellung an, weil diese nur den Intelligenzausfall und weniger die Möglichkeit aufzeige, "die Bedingungen der intellektuellen Tätigkeit festzustellen" (154), andererseits aber hätte sich der IQ im Hinblick auf die Diagnose der Schulbildungsfähigkeit als praktisch wertvoll erwiesen. LUTZ unterscheidet Debilität (IQ 70 - 90; "Diese Kinder sind in Hilfsklassen schulbildungsfähig" (156), Imbezillität (IQ 50 - 70;" ... praktisch bildungsfähig, aber nicht mehr schulbildungsfähig" (156) und Idiotie (IQ unter 50; "Bildungsunfähige"). Dieses Kategorienschema wird von LUTZ allerdings dahingehend relativiert, daß bei den verwendeten Begriffen schulischer und praktischer Bildungsfähigkeit nur "der Standpunkt der Schule und Arbeit" (155) berücksichtigt sei, weswegen diese Begriffe "einseitig und besonders an den Übergängen hart und starr" (155) seien. Eine derartige Klassifikation beruft sich auf bestehende Schulformen, welche aber selbst nicht explizit hinterfragt werden.

Der Psychiater STUTTE (1965) weist daraufhin, daß es nicht Aufgabe der Medizin sein könne, über Erziehbarkeit zu befinden: "Die Medizin hat nichts mit (Un-) Erziehbarkeit zu tun. Sie liefert allenfalls Einsichten in die krankhaften Bedingungen ... . Die Trennung von medizinischer und pädagogischer (Un-) Erziehbarkeit verrät eine schiefe Vorstellung vom Menschen als einem personalen Wesen, das stets in seiner Gesamtheit (und nicht nur im biologisch-somatischen oder im erzieherischen Bereich) von seiner Entwicklunglinie abgedrängt werden kann. Selbst tiefstehenden Imbezillen oder auch schwer wesensveränderten Epileptikern wird man eine Erziehbarkeit bzw. Förderungsfähigkeit durch pädagogische Mittel nicht absprechen können ..." (117).

Im Bereich der Pädiatrie, die sich allerdings weniger als die Psychiatrie mit dem Problem der Schwerstbehinderung befaßt hat, ist dagegen deutlicher eine Wendung zum behinderten Kind als erziehungsbedürftigem Wesen festzustellen. "Die therapeutisch-pädagogische Förderung chronisch Kranker bzw. behinderter Kinder beschränkte sich im ärztlichen Bereich lange Zeit hindurch vorwiegend auf medikamentöse - etwa bei Anfallsleiden - bzw. auf operative Maßnahmen. Das ärztliche Bemühen war dabei hauptsächlich auf die somatische Diagnostik konzentriert" (PECHSTEIN, 1975, 13). Inzwischen hat man in der Kinderheilkunde erkannt, wie wichtig "die Abhängigkeit des jungen Kindes von Lerneinflüssen aus der sozialen Umwelt und deren persönlichkeitsbildende Bedeutung ist ..." (a.a.O., 18). Vom Medizinischen aus wird dies begründet durch die Forschungsergebnisse von der neurophysiologischen Entwicklung des Kindes. Der Plastizität, auch des geschädigten kindlichen Gehirns, entspricht auf der anderen Seite "die gezielte und umfassende therapeutische und die altersgerechte pädagogisch-soziale Betreuung entwicklungsgestörter junger Kinder. ..." (PECHSTEIN, a.a.O., 28).
Die einschlägigen Forschungen haben gezeigt, daß eine möglichst früh einsetzende Förderung von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung des Kindes ist. Daher spricht man von Frühförderung und Früherziehung. Von medizinischer Seite wird der Begriff der "Frühtherapie" oder "Lerntherapie" (PECHSTEIN, a.a.O., 28) eingeführt. Der "medizinische" Beitrag im herkömmlichen Sinne besteht neben speziellen therapeutischen Verfahren (Krankengymnastik, Sprachtherapie ...) in einer möglichst frühzeitigen Erkennung von Schädigungen, d.h. "einer differenzierten Diagnose des neuropsychischen Entwicklungsstandes ..." (PECHSTEIN, a.a.O., 28). Die Notwendigkeit der Früherkennung und der Frühförderung bezieht sich auf alle Formen und Grade von Behinderungen. Am Beispiel der Frühbehandlung cerebralparetischer Kinder sei kurz das Wesentliche aufgezeigt, das analog - wenn auch modifiziert - für andere Behinderungsarten Geltung hat.

BOBATH (1971) bemerkt: "Die zerebrale Kinderlähmung ist das Resultat einer stationären Schädigung oder Mißbildung des Gehirns im frühesten Kindesalter. Dies bedeutet, daß der Schaden ein unreifes Gehirn trifft und den normalen Reifungsprozeß stört. Dies bedeutet, daß die Symptomatologie der motorischen Störung sich allmählich entwickelt, sich quasi unmerklich einschleicht. ... Es ist daher logisch, anzunehmen, daß eine früh einsetzende Behandlung der Entwicklung und Fixierung abnormer Symptome entgegenarbeiten kann. Sie macht es leichter, dem Säugling gute sensorisch-motorische Erfahrungen zu vermitteln, bevor die Kondition etabliert und habituiert ist. Ein weiterer wichtiger Grund scheint darin zu sein, daß man zu einer Zeit, in der das kindliche Gehirn seine größte Platizität besitzt, bessere Aussichten hat, die Kondition zu beeinflussen und zu verbessern" (173).
BOBATH zeigt also, daß durch eine "Behandlung", die im physischen Bereich ansetzt, nicht nur dieser Bereich in seiner Entwicklung verändert wird, sondern daß dadurch in Anlehnung an PIAGET auch "die geistige Entwicklung des Säuglings, die Entfaltung seiner Intelligenz" gefördert wird. Es werden dabei nicht einzelne Symptome oder körperliche Funktionen für sich allein gesehen, sondern immer in Bezug zur "Totalität des Kindes" (BOBATH, a.a.O., 174).

Am Rande soll hier das Problem der Unterscheidung von "therapeutischer" und "pädagogischer" Förderung angesprochen werden. Die geschilderten Ansätze im Bereich der Pädiatrie könnten zu einer Überwindung der bisher üblichen dualen Sichtweise beitragen. Faßt man den Menschen als leib-seelische Ganzheit auf, dann ist PECHSTEIN durchaus zuzustimmen, wenn er bemerkt: "Sofern diese therapeutischen Maßnahmen ... im Sinne eines ... alle Entwicklungsbereiche umfassenden Förderungsprogrammes Anwendung finden, wächst ihnen zweifellos zugleich eine pädagogische Dimension zu" (a.a.O., 34). Bei der "Abgrenzung zwischen 'therapeutischen Maßnahmen' und 'pädagogischen Maßnahmen'" handelt es sich aber letztlich

doch nicht nur - wie PECHSTEIN meint - um ein "terminologisches Problem", sondern um eine inhaltliche Interpretation des Wesens des Menschen. Die Gefahr, daß die Erziehung des behinderten Kindes unzulässig auf medizinische Behandlung oder Therapie (z.B. krankengymnastische Übungsbehandlung) reduziert wird, ist immer gegeben. Das bestätigen z.B. Zeitungsberichte: "Mangelt es behinderten Säuglingen und Kleinkindern wirklich an fachpädagogischen Maßnahmen? Ist, was sie brauchen, nicht vielmehr Therapie und somit in erster Linie eine ärztliche Angelegenheit?" (LAUSCH, 1974).
Der vielerorts geführte Streit um den Primat therapeutischer oder pädagogischer Bemühungen, wobei es um Probleme der Kooperation und Koordination geht, zeigt, wie sehr die Wissenschaften dualistisch orientiert sind, und damit am Wesen des behinderten Menschen vorbeisehen. (Vgl. dazu JANSEN (1973) und MUTHMANN (1973)).

BOBATH (1962) versucht zwar aufzuzeigen, daß Behandlung und Erziehung cerebralparetischer Kinder notwendig zusammengehörten, doch auch er betont, in der frühen Kindheit habe die Behandlung die "dominierende Rolle" (8) zu spielen.
Welch unerfreuliche Ausmaße die Diskussion um den Stellenwert medizinischer und pädagogischer Maßnahmen bei der Förderung behinderter Kinder angenommen hat, zeigen die Kompetenzstreitigkeiten und die mangelhafte Kooperationsbereitschaft, wie sie von BACH (1976) diskutiert werden. Solange Mediziner in pädagogischen Frühförderungsmaßnahmen sogar die Gefahr weiterer Schädigungen behinderter Kinder sehen (vgl. BACH, 1976, 250), bleibt die Frage bestehen, ob hier noch das Humanum des Behinderten im Mittelpunkt steht.
Entscheidend für die Erziehung behinderter Kinder ist die Tatsache, daß der aus der Hirnschädigung resultierende Grad der Behinderung gerade von der Intensität der frühen Förderung abhängt. Wenngleich möglichst frühes Lernen die größten Erfolge bringt, so ist die Lernfähigkeit älterer behinderter Kinder dennoch - wenn auch reduziert - vorhanden. "Der Frühtherapie vergleichbare Maßnahmen sind auch bei älteren, gei-

stig schwerstbehinderten Kindern durchzuführen. Diese galten bisher allgemein als 'Pflegefälle' und als 'nicht bildungsfähig' ... Innerhalb dieses extrem protrahierten Entwicklungsablaufes lernen geistig schwerstbehinderte Kinder deshalb zuweilen mit 5 Jahren oder noch mit 8 Jahren eine selbständige Fortbewegung; sind Menschen, die geliebt werden und deren Fortschritte von den Angehörigen mit Anteilnahme und Freude verfolgt werden" (PECHSTEIN, a.a.O., 38).

Zusammenfassend läßt sich sagen: Die Beiträge der Medizin zu einer anthropologisch fundierten Sicht des behinderten, zumal des schwerstbehinderten Menschen sind nicht einheitlich. Neben Aussagen - hauptsächlich von Seiten der Psychiatrie- über die "völlige Bildungsunfähigkeit" schwerstbehinderter Kinder, sind neue Tendenzen einer den Dualismus überwindenden Sichtweise festzustellen, die auch im Schwerstbehinderten die Lern- und Erziehungsfähigkeit als konstitutives Moment des Menschseins sieht.

Vor einer Kompetenzüberschreitung medizinischer Disziplinen scheint aber auch deutlich gewarnt werden zu müssen. Der Mediziner ist für die Entscheidung über den Stellenwert pädagogischer Förderung behinderter Kinder nicht zuständig.

2. 1. 3. Beiträge der psychologischen und soziologischen Forschung

Die Psychologie beschränkte sich in vergangener Zeit weitgehend auf die Beschreibung von Verhaltenseigenschaften geistig Behinderter. "Was über das Seelenleben geistigbehinderter Menschen geschrieben worden ist, fungierte mehr als negativer Hintergrund des Normalen und als Darstellung von Minusvarianten und Abweichungscharakteristika" (SPECK, 1974, 73).

Im Hinblick auf die Förderung und Bildungsfähigkeit Schwerstbehinderter unterscheiden sich derartige psychologische Aussagen nur wenig von denen der Psychiatrie, wie sie oben zitiert wurden.
Ein deutlicher Ansatz zur Begründung der Lernfähigkeit schwerstbehinderter Kinder ist in der lernpsychologisch fundierten Methode der Verhaltenstherapie oder Verhaltensmodifikation zu sehen (vgl. SPECK, 1974, 73). Unter Lernfähigkeit kann "die den Akt des Lernens ermöglichende psychische Disposition" (BREZINKA, 1974, 173) verstanden werden. Sie bildet damit die Voraussetzung für Erziehbarkeit.

GOTTWALD, REDLIN (1972) und KUHLEN (1973) berichten über zahlreiche Ergebnisse verhaltenstherapeutischer Experimente, wie sie auch bei schwerstbehinderten Kindern durchgeführt worden sind. Positive Ergebnisse zeigten sich dabei sowohl in der Förderung primärer Fähigkeiten (Sauberkeit, An- und Ausziehen, Essen) als auch in der Förderung sozialen Verhaltens (Abbau von Selbstaggression, Stereotypien, Aufbau von Blickkontakt, Sprachanbahnung). "Es gibt kein noch so schwer behindertes Kind, das nicht auf irgendeinem Gebiet ... von den Methoden der Verhaltenstherapie profitieren könnte ... Ein Therapieziel im weiteren Sinne hat die Verhaltenstherapie aber bereits erreicht: Der Begriff der 'Bildungsunfähigkeit' ist selbst bei sehr schwer gestörten Kindern grundsätzlich fraglich geworden" (GOTTWALD / REDLIN, a.a.O., 135).
BIJOU (1968) formuliert dies so: " ... man nicht zu dem Schluß kommen darf, ein geistig behindertes Kind könne nicht lernen - selbst wenn es unter der Anleitung eines guten Lehrers und unter Anwendung der neuesten Methoden versagt. Man kann mit Sicherheit nur sagen, daß das Kind unter diesen besonderen Umständen nicht gelernt hat. Unter anderen Bedingungen, bei der Anwendung neuer Prinzipien oder der Modifikation alter Prinzipien, könnte es auch gezeichnete Leistungen zeigen" (zit. nach GOTTWALD und REDLIN, a.a.O., 102).

Wie bereits HENGSTENBERG darlegt, entsteht "Behinderung" in Abgrenzung von "Schädigung" im medizinischen Sinne erst im sozialen Kontext und wird daher als "soziale Insuffizienz" umschrieben.
Die Abhängigkeit des Menschen von der Sozietät ist konstitutiv für sein Wesen. Diese Polarität von Individuum und Sozietät wird von v. WIESE (1964) folgendermaßen definiert: "Die Zusammenhänge von Ich und Wir, also die Beziehung der Person zu den sozialen Gebilden, denen sie angehört, sind ihrem Sinne und ihrer Bedeutung nach nicht gegensätzlich, sondern der Idee nach solche gegenseitiger Förderung. Es handelt sich auch nicht um Über- und Unterordnung ... . Sie sind überhaupt keine getrennten Welten mit Ansprüchen der Übermächtigung der anderen Sphäre, sondern sind zwei sich ergänzende Betrachtungsweisen einer und derselben Welt... . Schlagwortartig gesprochen: aus Kollektivismus wächst Individualismus und aus Individualismus Kollektivismus empor" (6 f.). Menschliche Existenz kann nur in dieser Polarität definiert werden. BERGER und LUCKMANN (1969) beschreiben den Zusammenhang so: "... man kann zwar sagen: der Mensch hat eine Natur. Treffender wäre jedoch: der Mensch macht seine eigene Natur. Eine biologische Natur des Menschen, die als solche soziokulturelle Gebilde und ihre Mannigfaltigkeit bestimmte, gibt es nicht. Die jeweilige Eigenart, die in der Menschenhaftigkeit sich ausprägt, wird bestimmt durch diese soziokulturellen Schöpfungen und gehört zu deren zahlreichen Varianten" (51). Der Mensch schafft sich aufgrund seiner "Weltoffenheit" eine Welt, die sein Dasein sichert, die ihn einschließt. So wird durch das Soziale eine relative "Weltgeschlossenheit" erreicht (vgl. BERGER und LUCKMANN, 55), die in etablierten gesellschaftlichen Ordnungsformen ihren Ausdruck findet. VON WIESE und BERGER / LUCKMANN weisen jedoch darauf hin, daß gerade diese vom Menschen zu seiner Existenzsicherung produzierten Ordnungen sein Dasein gefährden können. Kann sich ein Mensch nicht ohne weiteres in diese Ordnung integrieren, genügt er den allgemeinen Ansprüchen nicht, so kann sich für ihn unter Umständen eine leidvolle

Existenz ergeben. Das heißt, es handelt sich um "Schmerzen, die Menschen sich gegenseitig antun oder vom Kollektiv verursacht werden" (v. WIESE, a.a.O. 36). Nach BERGER / LUCKMANN ist "der Mensch paradoxerweise dazu fähig, eine Wirklichkeit hervorzubringen, die ihn verleugnet" (a.a.O., 96). Für die Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit schwer behinderter Kinder sind diese Erkenntnisse von unmittelbarer Bedeutung; denn die Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung schwerstbehinderter Kinder könnte durch de facto realisierte Formen der Erziehung erschwert oder in Frage gestellt werden: " ... die gesellschaftliche Welt, die vor jedem Einzelnen ist, beschränkt das, was für den Organismus möglich wäre" (BERGER/ LUCKMANN, a.a.O., 192).

SCHMEICHEL (1971) bemerkt in diesem Zusammenhang, daß es bei behinderten Menschen "erschütternd sichtbar (wird), bis zu welch einer Höhe sich der Preis für das Mitleben in einer Gesellschaft verteuern kann", und er folgert: "Wir können Leid, Unglück und jede Art von Betroffenheit nicht erklären, ohne ihren Grund in uns und unseren Lebensordnungen zu sehen. In ihnen schlägt unser grenzenloses Ungenügen auf uns selbst zurück ... und wir fühlen uns getroffen von dem Anruf menschlicher Bedürftigkeit in den leidvollen Existenzen" (55). In diesem Sinne fordert v. WIESE, daß die "Sozialgebilde ... vor allem ... so gestaltet werden (müssen), daß sich das niederziehende Leid vermindert" (38).

Das ist ein Appell auch an die Pädagogik.

Der behinderte Mensch braucht für die "besondere Individualität" in der er sich den anderen zeigt, deren Zustimmung (KRAPPMANN, 1973, 7 f.). Zustimmung meint Kommunikation oder Interaktion. Die in der Interaktionismus-Theorie vertretene Auffassung, "daß das Indiviuum auf soziale Beziehungen zu anderen angewiesen ist, weil es nur in diesen Beziehungen ein 'Selbst' aufbauen beziehungsweise 'Identität' gewinnen kann" (KRAPPMANN, a.a.O., 20), kann auch auf den schwerstbehinderten Menschen bezogen werden und seine Erziehungsbedürftigkeit begründen. Der bei KRAPPMANN folgende Hinweis, diese Bezie-

hungen seien "stets prekär", trifft in besonderem Maße auf die Situation des schwerbehinderten Menschen zu, dem die Teilnahme an Interaktion nicht a priori zugestanden wird. "Der geistigbehinderte Mensch, dessen Identität für die einen n i c h t besteht, für die anderen müßiges und daher wertloses Akzidens ist, b l e i b t Objekt vieler Vor-Entscheidungen und Einwirkungen, die eine Identität erst gar nicht ermöglichen ..." (THALHAMMER, a.a.O. 57). Damit wird deutlich, daß die Bedingungen von Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit nicht im Individuum allein, sondern auch in der gesellschaftlichen Sphäre zu suchen sind. BÄRSCH (1973) stellt fest: "Die Behinderung ist das Ergebnis sowohl der Biosphäre als auch der Soziosphäre" (15). Behinderung läßt sich nach BÄRSCH als p e r s o n a l e und als s o z i a l e Insuffizienz deuten. "Durch die Art der Interdependenz zwischen dem Behinderten und der Gesellschaft (Umwelt) können ... sekundär sowohl die personale als auch die soziale Insuffizienz verstärkt, aber auch abgeschwächt werden ... . Dabei bestimmen das Behinderungssyndrom und die Wirkung der individual-sozialen Interdependenz das Ausmaß der personalen und sozialen Insuffizienz" (a.a.O., 15). Wenn BÄRSCH meint, daß "im Falle der Verstärkung der Insuffizienzen ... die humanitäre Tendenz völlig überdeckt (wird)" (17), dann trifft das insbesondere zu, wenn dem schwerbehinderten Menschen Bildungsfähigkeit abgesprochen und dementsprechend die dem Menschsein adäquate Erziehungsbedürftigkeit versagt werden.

Menschliches Dasein - in welcher individuellen Form auch immer - bedeutet: Angewiesensein auf den anderen, auf Kommunikation, auf Interaktion. Jedes Verhalten, nicht nur sprachliches, sondern "auch alle paralinguistischen Phänomene (wie z.B. Tonfall, Schnelligkeit oder Langsamkeit der Sprache, Pausen, Lachen und Seufzen), Körperhaltung, Ausdrucksbewegungen (Körpersprache) usw." (WATZLAWICK,u.a., 1972, 51) enthalten die Aufforderung an den anderen, zu antworten und in die Kommunikation einzutreten. "Verhalten hat kein Gegen-

teil, oder um dieselbe Tatsache noch simpler auszudrücken: Man kann sich nicht n i c h t verhalten. Wenn man also akzeptiert, daß alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter hat, d.h. Kommunikation ist, so folgt daraus, daß man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht n i c h t kommunizieren kann." (WATZLAWICK u.a., a.a.O., 51).

2. 1. 4. Der Beitrag der spezifisch sonderpädagogischen Forschung

Die empirisch orientierte sonderpädagogische Forschung hat sich dem Problem der Bildungsfähigkeit bisher noch wenig gewidmet, von psychologischen Experimenten, wie sie im Rahmen der Verhaltenstherapie durchgeführt werden, abgesehen.

SPECK (1974) führt an: "Augenscheinlich nachweisen läßt sich die Erziehungsbedürftigkeit Geistigbehinderter auf induktivem Wege, d.h. durch den Erziehungsversuch. Überall da, wo geistigbehinderte Kinder mit aller verfügbaren pädagogischen Konsequenz gefördert wurden, konnte man die Erfahrung machen, daß sich ihr Bild, ihr Verhalten wesentlich änderten, so daß ein Bildungs- und Sozialisationsniveau erreicht werden konnte, das man vorher nicht für wahrscheinlich gehalten hatte, bzw. das man von 'Geistesschwachen' früher nicht kannte" (98). Diese Erfahrung konnte nach der Errichtung vieler Sonderschulen für Geistigbehinderte in den letzten Jahren allgemein bestätigt werden - auch ohne wissenschaftliche Forschung. Wie es um den Personenkreis der Schwerstbehinderten, der "nichtschulfähigen", der"Pflegefälle" hinsichtlich ihrer Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit steht, darüber geben uns offenbar keine Forschungen Auskunft. Über einige "Erfahrungsberichte" von Praktikern ist auf diesem Gebiet die sonderpädagogische "Forschung" noch nicht hinausgekommen. Als Beispiele erwähnt seien in diesem Zusammenhang die Berichte von SCHUMANN (1969) und FEUSER (1976).

SCHUMANN berichtet von einem pädagogischen Versuch, schwerstbehinderte Kinder im Alter von 5 bis 19 (!) Jahren gezielt zu fördern. Es handelte sich dabei um Kinder, die im Krankenblatt als "idiotisch" bezeichnet und "bisher nur versorgt und gepflegt worden (waren)" (15). SCHUMANN faßt zusammen: "Die Erfolge waren verblüffend, wir hätten sie am Anfang unseres Versuches selbst nicht für möglich gehalten. Bei vielen entwickelte sich nach einiger Zeit eine gewisse Fähigkeit, unter Anleitung der Pflegerin sich mit einfachem Material zu beschäftigen ... Die Kinder wurden nicht mehr gewindelt, sondern wurden alle sauber ... Alle Kinder aßen nach Ablauf der 5 Jahre selbständig ... Wir konnten durch unsere Anstrengungen die Allerschwächsten vor dem Vegetieren bewahren und ihrem Leben einen kleinen Inhalt geben" (19).

FEUSER (1976) berichtet von mehr als vierjährigen Erfahrungen der Förderung autistischer Kinder im Rahmen der Sonderschule für Geistigbehinderte. Er konnte nachweisen, daß sich diese Kinder durchaus als erziehungs- und bildungsfähig erweisen sollten, obwohl bei ihnen zunächst "überhaupt kein Ansatz zu irgendeiner Förderungsmöglichkeit zu erkennen und das Ausgangsurteil erhebliche Imbezillität bzw. Idiotie im Sinne einer Statusbeurteilung gerechtfertigt" (69) war. FEUSER wendet sich damit gegen "eine elitär strukturierte, eng therapiebezogene Autismusforschung", welche "das Urteil der Bildungsunfähigkeit und damit schließlich das der Einweisung in Heil- und Pflegeanstalten mit dem modernen Begriff der Therapierestizenz umschreibt und diese Kinder als Pflegefälle einer nicht einmal einem der untersten Stufe humaner Existenz entsprechenden Dasein überläßt" (61).

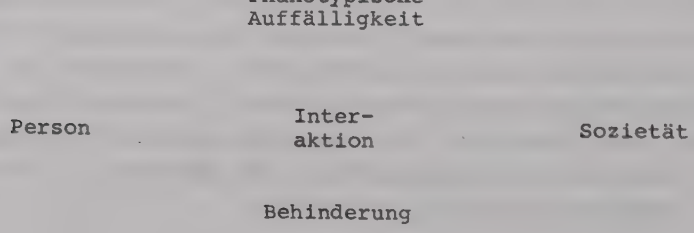
2. 1. 5. Versuch einer anthropologisch fundierten Definition der Erziehung schwerstbehinderter Kinder

Im Vorangegangenen wurden verschiedene einzelwissenschaftlich orientierte Aussagen zum Wesen des Menschen vorgelegt und auf ihre pädagogische Relevanz befragt. Dabei wurden Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit als conditio humana festgestellt. In einigen Ansätzen ist dieses humanum nicht für alle Formen des Menschseins in gleicher Weise verbindlich. Dem Idioten wird Bildungsunfähigkeit attestiert und damit sein Menschsein in Frage gestellt (vgl. Medizin/ Psychologie). Solche Anthropologien sehen den behinderten Menschen nur als Minusvariante (vgl. THALHAMMER, a.a.O., 45). Es wird e i n e Aussage über den behinderten Menschen, e i n e Dimension seiner Existenz erfaßt und beschrieben und "über die Grenzen der jeweiligen Dimension, die zur Diskussion steht, übertragen und zugleich globalisiert" (THALHAMMER, a.a.O., 31). Derartige "negative Definitionskonstrukte" könnten den Behinderten in allen Dimensionen seines Menschseins nicht zureichend erklären und es sei "auf alle Fälle dringlich ..., nicht das Trennende zu konstatieren und daraus Konsequenzen abzuleiten, sondern das noch Verborgene oder schon aufgebrochene Verbindende menschlichen Erlebens mit dieser Gruppe zu formulieren und zum pädagogischen Handeln freizugeben" (THALHAMMER, a.a.O., 35). Vor allem die Annahme kommunikativer Prozesse begründe die generelle Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit und weise "inadäquate Definitionsversuche und Verschleierungstendenzen in Grenzen" (THALHAMMER, a.a.O., 50). THALHAMMER definiert: "Geistige Behinderung bezeichnet diejenige Seinsweise und Ordnungsform menschlichen Erlebens, die durch kognitives Anders-sein bedingt ist und die besondere lebenslange mitmenschliche Hilfe zur Selbstverwirklichung in individuellen Dimensionen und kommunikativen Prozessen notwendig macht". Es handelt sich damit um eine Definition, die "jedem Menschen und jeder Gruppe von Menschen, in besonderer Weise für behinderte ... Menschen" (THALHAMMER, a.a.O., 39) gelte.

Im Mittelpunkt dieser pädagogischen Sichtweise stehen also Kommunikations- und Interaktionsprozesse, und nicht irgendwelche "Quantifizierung von Daten und Elementen, die aufgerechnet ein Mehr oder Minder an Voraussetzung ermöglichen ..." (THALHAMMER, a.a.O., 48). Gerade im Hinblick auf Schwerstbehinderte postuliert THALHAMMER: "Die grundliegende Prämisse, die es zu aktualisieren gilt, hieße, daß sensorische Prozesse auch dann noch vorliegen und dominieren, wenn sie derzeit noch nicht durch 'Instrumente' und Versuchsanleitungen signifikant darstellbar erscheinen. Es sollen hier grundlegende psycho-sensorische Prozesse verstanden werden, die jenseits qualitativer Momente und quantitativer Relationen insofern aufgehoben sind, als menschliches Erleben vorausgesetzt wird, prinzipiell auch dann noch, wenn sie (noch) nicht, so überhaupt je 'messbar' werden (a.a.O., 50).

Aus dem bisher Gesagten wird klar, daß "Behinderung" - in welcher Form und welchem Schweregrad auch immer - nicht allein m e d i z i n i s c h , d.h. ätiologisch und symptomatologisch definiert werden kann. Auch eine p s y c h o l o g i s c h e Beschreibung in Form von Eigenschaften reicht nicht aus. Entscheidendes Definitionskriterium von "Behinderung" ist das, was HENGSTENBERG mit "sozialer Insuffizienz" meint. Das heißt: Erst wenn eine physische "Schädigung" im medizinischen Sinne zu "sozialer Insuffizienz", zu einer Beeinträchtigung von Kommunikation führt, dann liegt eine "Behinderung" vor.

SPECK (1975) bietet folgendes Erklärungsmodell von "Behinderung" an:



Es "ist gekennzeichnet

- durch die interaktionale Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt (Sozietät)
- durch die Unterscheidung der Begriffe 'phänotypische Auffälligkeit und Behinderung', und
- durch die sich daraus ergebende Interdependenz von Behinderung und sozialer Komplexität." (201).

Das bedeutet, daß Behinderung etwas anderes als Schädigung meint. Würde Behinderung mit Schädigung gleichgesetzt, könne der Mensch in seiner Ganzheit nicht erreicht werden. Er bliebe "bloßes Objekt" der Medizin, der Therapie, der Reparatur. Hier zeigt sich, daß sich der pädagogische Ansatz umfassender darstellt als Therapie im Sinne einer Heilung oder Behandlung von Defekten. So sinnvoll und notwendig diese Behandlung auch ist, sie wird immer "im Dienst der pädagogischen Hoffnung", das heißt "unter dem Regulativ des Bildungsbegriffes" (HEITGER, 1975, 8) stehen müssen. Dasselbe gilt auch bei der Verwendung des Begriffs "Förderung".

SPECK (1975) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, daß es sich bei Behinderung um einen "relativen Begriff" und eine "veränderbare Größe" handelt. Art und Schweregrad einer Behinderung bestimmten sich auch "aus der Abhängigkeit von sozialen Wertungen und Normen ..." und "aufgrund ihrer sozialen Dimension ist sie prinzipiell beeinflußbar und unterliegt den Gesetzen sozialen Lernens. Es gibt demnach keine 'unheilbare' Behinderung: lediglich bestimmte Schädigungen können unheilbar sein" (203).

Auch JANTZENs (1973) Definition von Behinderung enthält als wesentliches Kriterium die sozietäre oder kommunikative Komponente: "Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion

und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen und sozialen Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an" (156).

Auf eine Diskussion weiterer Begriffe, die im Rahmen der Erziehung Behinderter eine Rolle spielen (z.B. Rehabilitation, Habilitation, Heilpädagogik etc.) soll hier verzichtet werden. Jedwede Nomenklatur hat jedoch den dargestellten umfassenden Behinderungsbegriff zu reflektieren. Geht man von der Prämisse aus, Menschsein verwirkliche sich im Angewiesensein auf Kommunikation, dann bedeutet dies, daß der sozial insuffiziente, der behinderte Mensch umso mehr eines Kommunikationsangebotes bedarf, je schwerer seine Behinderung, d.h. sein Kommunikationsdefizit sich darstellt. Aus dieser conditio humana folgt für die Erziehung des schwerstbehinderten Menschen das Postulat: "... bedarf es angesichts der menschlichen Extremsituation bei schwerster geistiger Behinderung auch extremen erzieherischen Engagements und fachlichen Könnens" (BACH, 1974, 80).
Nur von daher lassen sich Ziele für die Erziehung des schwerstbehinderten Menschen formulieren. Fixierte Erziehungsziele in Anlehnung an übliche Zielsetzungen laufen Gefahr, die Existenz des Menschen nicht in allen Lebensdimensionen zu sehen. Kommunikatives oder Dialogisches (vgl. HEITGER) würde reduziert auf Pflege und Betreuung, d.h. auf bloße Lebenserhaltung, womit aber die conditio humana geleugnet wird. "Erschlossen wird dem Geistigbehinderten die Welt, wenn sie ihm geöffnet und gezeigt wird, vor allem aber, wenn sie sich ihm öffnet und ihm entgegenkommt" (SPECK, 1973, 139).

2. 2. Zur Frage nach den Zielen einer Erziehung schwerstbehinderter Kinder

PORTMANN (1963) weist bereits vom biologischen Standpunkt aus darauf hin, "daß bloße Erhaltung nur Voraussetzung, nicht aber Sinn des Lebens sein kann... . Die biologische Forschung zeigt, wie mit steigender Organisationshöhe der Eigenwert des Individuums im gleichen Maße zunimmt wie die Möglichkeiten seiner sozialen Rollen. Zugleich zeigt sie aber auch, daß im Lebendigen mit der Ausformung des Individuums von allem Anfang an auch die Aufhebung dieser Individualität angelegt ist - daß also die Erhaltung des Individuums nicht der volle Sinn seiner Existenz sein kann" (244 f.).
Damit ist die Notwendigkeit der Erziehung des Menschen zwar begründet, ihre Realisierung aber noch nicht gesichert. Das Wie der Durchführung dieser Forderung kann von der "basalen Anthropologie" nicht beantwortet werden. "Die geistigen Gestaltungen aber, durch welche diese Forderung im Leben der Einzelnen und Gruppen erfüllt werden, diese Lösungen der Frage nach dem Sinn des Ganzen können nicht von dieser gründenden Lehre vom Menschen gegeben werden. Solche Zurückhaltung ist nicht das Ergebnis von Skepsis oder ein Ausweichen vor persönlicher Entscheidung: sie folgt aus dem wissenschaftlichen Charakter einer gründenden Anthropologie, in welcher als eine basale Tatsache die Rätselhaftigkeit unseres besonderen menschlichen Seins, ja allen Lebens einen bedeutenden Platz haben muß" (PORTMANN, 1963, 245). Das heißt: Weder die Aussagen der biologischen Anthropologie noch diejenigen der übrigen anthropologischen Einzelwissenschaften sind imstande, - für sich allein - "im einzelnen eine Form unseres Zusammenlebens als die 'richtige' ... herauszuheben. ... die Findung der Sozialform wie der Individualsphäre (ist) stete humane Aufgabe. Scheitern doch viele anthropologische Bestrebungen daran, daß sie zeitbedingte Formen als die zu bewahrenden erklären und damit ein wesentliches Moment des Humanen mißachten: die dauernde Erfassung unseres ganzen Daseins als stete Aufgabe" (PORTMANN, 1963, 236 f.).

2. 2. 1. Erziehungs i d e a l und Erziehungs z i e l

Fixierte Erziehungsziele, exakte pädagogische Handlungsanweisungen werden dem weltoffenen Wesen des Menschen nicht gerecht. Ebensowenig wie man ein "'geschlossenes' Bild vom Menschen" (BOLLNOW, 1962, 13) annehmen darf, kann die Erziehung durch starrfixierte Zielsetzungen definiert werden. Die Entscheidung und die Verantwortung für Ziele der Erziehung liegen daher letztlich in der pädagogischen Praxis, das heißt beim Erzieher selbst (vgl. BLEIDICK, 1972, 291). Er hat sich in ständiger Auseinandersetzung mit den Aussagen normativer und deskriptiver Wissenschaften und vorformulierten Erziehungszielen in Form von Handlungsanweisungen in Richtlinien und Lehrplänen auseinanderzusetzen und zu handeln. Hier entsteht eine deutliche "Aporie" (BLEIDICK, 1972, 292): "Das Erziehungsziel muß grundsätzlich offen sein; und es muß andererseits konkrete Bewältigungen der Wirklichkeit vorwegnehmen, in die der Educandus hineinzuführen ist" (a.a.O., 292).
Damit ist bereits gesagt, daß es bei den Erziehungszielen nicht um Idealvorstellungen gehen kann. Ist die Formulierung von Idealzielen schon in der allgemeinen Pädagogik fragwürdig, so wird sie es um so mehr bei der Erziehung behinderter, zumal schwerstbehinderter Menschen. Würde sich eine Erziehung schwerstbehinderter Kinder an Idealvorstellungen orientieren, die von vorneherein nicht erreichbar sind, würde unter Umständen die Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit wieder in Frage gestellt. BLEIDICK bemerkt dazu: "Würde man sich ... auf die 'Gültigkeit' oder den Consensus der von der Allgemeinen Pädagogik bereitgestellten Lernziele verlassen, so wären etwa Schwachsinnige ... unfähig, ein Bildungsziel zu erreichen, über das im Rahmen allgemeiner Lernziele der Pädagogik ein selbstverständlicher Consensus herrscht. Sie müßten von einer konsequenten, 'kultur'-pädagogisch orientierten Schulgesetzgebung her gesehen als bildungsunfähig, das heißt als nicht beschulbar im Sinne der von den Schulen üblicherweise vermittelten Kulturtechniken gelten" (a.a.O., 310 f.).

Nach BACH (1969) unterscheidet sich ein Erziehungs z i e l von einem Erziehungs i d e a l durch die "prinzipielle Realisierbarkeit" (21).
Dasselbe meint auch BLEIDICK, wenn er sagt: "Ziel der auf die individuelle Bedürftigkeit hin ausgerichteten Erziehungsmaßnahmen ist das den verbliebenen Möglichkeiten entsprechende Lernen, das vom kindesimmanenten Maßstab aus jeweils volle Formung des Behinderten sein kann" (a.a.O., 316).

2. 2. 2. Inadäquate und adäquate Zielsetzungen für die Erziehung schwerstbehinderter Kinder

Erst die Aufgabe derartiger leitbildorientierter Ziele zugunsten behinderungsadäquater, das heißt erreichbarer Zielsetzungen, eröffnet den Blick auf den behinderten M e n s c h e n (vgl. KOBI, 1975, 202). Behinderungsspezifische, d.h. erreichbare Ziele orientieren sich für den Erzieher immer an zwei Bezugspunkten, zum einen an der jeweiligen I n d i v i d u a l i t ä t des behinderten Kindes und zum anderen an den jeweils bestehenden g e s e l l s c h a f t l i c h e n N o r m v o r s t e l l u n g e n, das heißt die Erziehung des behinderten Kindes hat dessen individuelle Bedürfnisse und die Ansprüche der Gesellschaft an das behinderte Kind zu berücksichtigen. In diesem dialektischen Spannungsverhältnis "hat die Erziehung des Behinderten die Doppelaufgabe von Eingliederung in die gemeinsame Welt und die Verwirklichung seiner Individualbestimmung als ständig neu gestellte Anforderung zu bewältigen" (BLEIDICK, 1972, 312). Erziehungsziele sind dann fragwürdig, wenn das Spannungsverhältnis aufgehoben wird, indem man eine Seite gegen die andere ausspielt. Das geschieht z.B. dann, wenn die Forderung der Anpassung des behinderten Menschen an gesellschaftliche Realität zum absoluten Erziehungsziel erklärt wird. Eine derartige Ideologisierung wird besonders bei der Erziehung schwerstbehinderter Kinder deutlich, wenn "ihre Welt" nicht respektiert wird, indem man versucht, "sie in eine unangemessene

Form" zu zwängen (VLIEGENTHART, 1968, 18). BACH (1969) spricht von "Fehlzielen", und er unterscheidet dabei "überhöhte Ziele", "verkümmerte Ziele" und "unstete Ziele" (23 ff.). Diesen stellt BACH - entsprechend der Polarität: Individuum - Gesellschaft - die "Zielrichtungen" der "Lebenserfülltheit" auf der einen und der "Lebenstüchtigkeit" auf der anderen Seite gegenüber.

Im folgenden soll versucht werden, solche Fehlziele und die notwendigen Alternativen bei der Erziehung behinderter Kinder aufzuzeigen und zu diskutieren. Entsprechend der Prämisse der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des behinderten M e n s c h e n betreffen die folgenden Ausführungen alle Formen und Grade von Behinderungen.

Um "überhöhte Ziele" handle es sich, wo an das behinderte Kind Forderungen gestellt werden, die die Beschränkung seiner Möglichkeiten nicht berücksichtigen. Solche Ziele orientieren sich daher meist an Vorstellungen von A n p a s s u n g , die auf das Leben nichtbehinderter Menschen zutreffen (vgl. BACH, a.a.O., 23 f.): Zum Beispiel das Beherrschen der Kulturtechniken (vgl. PHILIPPS, 1969, Sp. 738), die Erlangung der Berufsreife (vgl. KAISER, 1969, Sp. 1771) oder Unabhängigkeit von Pflege (vgl. BSHG, § 39). Natürlich sind das wünschenswerte und in vielen Fällen auch erreichbare Ziele. Fragwürdig werden sie allerdings, wenn sie als Bedingungen von Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit angesehen werden.

Zu den "verkümmerten Zielen" rechnet BACH die bloße "Brauchbarkeit" oder "Verwendbarkeit". Erziehung werde hier ausschließlich unter dem Aspekt der Nützlichkeit und Rentabilität für die ökonomischen Belange der Gesellschaft gesehen. Außerdem nennt BACH noch das Ziel der "Unauffälligmachung", welches letztlich auf "Verwendbarkeit" hinausläuft.

Wenn solche überhöhten und verkümmerten Ziele für Behinderte aufgestellt werden, dann wird die Erziehbarkeit oder Bildungsfähigkeit schwerstbehinderter Kinder in Frage gestellt, oder sie reduziert sich auf Betreuung und Pflege, das heißt auf bloße Lebenserhaltung.

GROSS (1967): "Ziel der pädagogischen Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher ist die Vermittlung des notwendigen Wissens, die Erziehung zur Selbständigkeit, Anpassungs- und Gemeinschaftsfähigkeit sowie die zum Aufbau der Persönlichkeit notwendige Hebung des Selbstwertgefühles" (24). "Wer die Möglichkeit der pädagogischen Rehabilitation ... abwägt, muß nach dem Bildungsziel und nach der Bildungsfähigkeit der Behinderten fragen. Die Behinderungen erreichen zum Teil einen Grad, der alle Bemühungen von vorneherein aussichtslos erscheinen läßt. Solche Behinderungen werden in der Tat einer pädagogischen Rehabilitation nicht zugänglich" (GROSS, a.a.O., 25).

Nach VETTER (1972) gibt es Kinder, "deren geistige Behinderung so stark und umfassend ist, daß ihnen nur eine umfassende Pflege zuteil werden kann, ohne die Möglichkeit einer Förderung" (31). VETTER unterscheidet daher zwischen bildungsfähigen Kindern und den "pflegebedürftigen Schwachsinnsformen", welche durch folgende Merkmale gekennzeichnet seien:

> "Der völlige Mangel an Gegenstandsbewußtsein ist das allgemeinste und zugleich formalste Kriterium. Dieses fehlende Gegenstandsbewußtsein schließt eine Reihe von schweren Ausfällen ein:
>
> 1. Wahrnehmungen und Empfindungen gleiten, ohne Gedächtnisspuren zu hinterlassen, an dem Kind vorbei.
> 2. Das Kind vermag daher keine Erfahrungen zu sammeln. Ein Rückgriff auf Wissen und Kenntnisse ist nicht möglich.
> 3. In beschränktem Maße erlauben Bewegungsschemata einen Rückschluß auf eine gewisse Koordinationsfähigkeit der Motorik (Kriechen - Stehen - Gehen - Essen - Lallen).

4. Die Antriebe sind in ihren Grundformen vorwiegend Extremvarianten zugeordnet:
   a) hochgradige ziel- und richtungslose Unruhe,
   b) torpide Stumpfheit ohne Aktivitätsmerkmale,
   c) periodische oder ungeordnete Schwankungen innerhalb dieser Antriebsgrundformen.
5. Schwerste Form der Störung des Umweltbezuges. Keine oder nur geringe Möglichkeiten in kommunikative Beziehungen einzutreten, weitgehende oder totale Unfähigkeit zu identifikatorischen Akten" (32).

THALHAMMER (1974) gibt zu bedenken, daß derartige Bezeichnungen für eine bestimmte Gruppe behinderter Menschen kein "Instrumentarium (sind), den Menschen, in welcher conditio humana auch immer, zu beschreiben, und diese seine Situation zu definieren" (27). Bei aller Ausschließlichkeit der von VETTER vertretenen Klassifizierung fallen mehrere vage Formulierungen auf ("in b e s c h r ä n k t e m Maße", "eine g e w i s s e Koordinationsfähigkeit", v o r w i e g e n d Extremvarianten", "nur g e r i n g e Möglichkeiten", " w e i t g e h e n d e ... Unfähigkeit" ...), die nicht geeignet sind, bildungsfähige von bildungsunfähigen Kindern zu unterscheiden. Einerseits bezeichnet VETTER ein Kind dann als bildungsfähig, "wenn es fähig ist, in eine ICH-DU-Beziehung einzutreten" (38), andererseits rechnet er solche Kinder, die "nur geringe Möglichkeiten" (32) zu kommunikativen Beziehungen haben, zu den pflegebedürftigen Schwachsinnsformen.
Vollends aufgegeben werden "Bildung und Erziehung" [1] des geistig behinderten Kindes, wenn es heißt: "Die Schwere der Behinderung macht diese Kinder transparent. Es ist, als könn-

[1] Der Titel des Buches von VETTER lautet: "Das geistig behinderte Kind, seine Bildung und Erziehung."

te man hindurchgreifen in den Grund dessen, was Menschsein bedeutet ... . Eine pädagogische Aufgabe ist nicht mehr formulierbar, psychologische Einsichten sind störend, Erklärbarkeiten sind nicht mehr gefragt ... . Das bestimmende und zugleich einzig Wesentliche bleibt die absichtslose Zuwendung" (VETTER, a.a.O., 114).

Diesen Tendenzen, den geistig behinderten Menschen negativ definieren zu wollen, "wobei das Kind zu einem 'defekten Organismus' wurde und die Aufmerksamkeit sich auf die Teilfunktionen und nur zufälligerweise auf das Kind als Ganzes in seiner Erziehungssituation richtete" (VLIEGENHART, 1968, 30), müssen die Ganzheit der Existenz behinderter Menschen und die Zielsetzungen seiner Erziehung gegenübergestellt werden: "Dem behinderten Kind zu helfen, diejenige Form des Menschseins in seinem Leben zu verwirklichen, die ihm möglich ist" (VLIEGENHART, a.a.O., 33), auch dann, wenn nur minimale Ansätze erkennbar sind (vgl. VLIEGENHART, a.a.O., 26; vgl. HEITGER (1975)).
Der eigentliche Grund für diese Unstetigkeit kann darin gesehen werden, daß der Erzieher ständig zwischen den individuellen Bedürfnissen des Behinderten und den Ansprüchen der Gesellschaft der Nichtbehinderten vermitteln muß. Dabei ist die Versuchung immer gegeben, "wenigstens einen Abglanz konventioneller Bildung ... vermitteln" (BACH, a.a.O., 25) zu wollen.
Eine weitere Gefahr liegt auch darin, daß allgemein gültige Erziehungsziele relativiert und modifiziert werden für d e n Behinderten und daß sich damit gewisse sonderpädagogische Idealziele entwickeln, die wiederum für schwerstbehinderte Kinder nicht erreichbar sind. Die Folge könnte sein, daß die Erziehbarkeit in Frage gestellt oder gar die Erziehung eingestellt wird.
Hinsichtlich der Relativierung von Erziehungszielen, Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit ist zu sagen: Relativiert werden kann nur etwas, das besteht. "Relativieren" kann daher nicht "aufheben" bedeuten. Erziehungsbedürftig-

keit und Erziehungsfähigkeit und damit die Frage nach sinnvollen Erziehungszielen bleiben auch bei schwersten Formen einer Behinderung bestehen, auch dann, wenn nur noch "Spuren von Bildbarkeit" (SPECK, 1972, 27) festzustellen sind.

Gegenüber diesen Fehlzielen fordert BACH (1969) die beiden "Zielrichtungen": "Lebenstüchtigkeit" und "Lebenserfülltheit". Als vorrangiges Ziel könne die "Lebenserfülltheit" gelten. "Will Erziehung das Kind nicht zum bloßen Gegenstand, zum funktionierenden Teil eines Apparates abrichten, muß sie vor aller Lebenstüchtigkeit seine Lebenserfülltheit anstreben, sie muß mit dem Geben statt mit dem Erwarten beginnen. Letztlich werden Maß und Intensität der Lebenstüchtigkeit von der Lebenserfülltheit bestimmt" (23).

Auch für MOOR (1968) geht es "um zwei Dinge, um die Erziehung der Gesinnung und um die Erziehung zur Tüchtigkeit" (6). Unter "Gesinnung" versteht MOOR "den Umstand, ob ein Kind 'irgendwo daheim' sei ..." (7). "Aber der Weg war weit bis zur Einsicht, daß solches Daheimsein eben ein Sein sei und nicht ein Tun oder Verhalten, ein Lebensinhalt und nicht eine Lebensordnung, daß zum Inhalt nicht wurde noch werden konnte, was bloß Aufgabe war, sondern nur, was einem zum Geschenk wurde, und das heißt, was innerlich ergriff und verwandelte und reich machte, daß also die Empfänglichkeit für das, was ergreifen und erfüllen konnte, etwas pädagogisch ebenso Bedeutsames war wie das aktive Streben nach den rechten Zielen ..." (7 f.).
BACH (1969) weist in Anbetracht der Gefahr von Fehlzielen darauf hin, "sich bei der Zielangabe nicht leichtfertig auf Begriff und Formel ... zu verlassen" (22). Erziehungsziele sollten vielmehr möglichst konkret beschrieben werden.
Allerdings dürfen konkretisierte Erziehungsziele nicht als Minimal- oder Idealziele interpretiert werden. "Angesichts der Verschiedenartigkeit der Kinder und Jugendlichen, die hier stark vereinfachend als die Geistigbehinderten bezeichnet werden, wäre eine Uniformierung und Nivellierung des Er-

ziehungszieles höchst unangemessen ... Wer im Bereich der Erziehung des Geistigbehinderten das Ziel zu hochsteckt, verfällt leicht der lähmenden Resignation oder erzieht zu 'Bruchstückhaftigkeit' und opfert den Menschen als Menschen" (29).

2. 3. Über die Notwendigkeit von Erziehungsinstitutionen

Oben wurde bereits festgestellt, daß der Mensch als "weltoffenes" Wesen der Sozietät, d.h. der Erziehung bedarf, und daß er in sozialen Ordnungsformen "Weltgeschlossenheit" erreicht. Der Mensch sichert sein gefährdetes Dasein ab, indem er auf beständige Formen der Existenzsicherung zurückgreift, die wir unter dem Begriff "Institutionen" kennen.

Für GEHLEN (1967) "erscheinen die Institutionen einmal als Formen der Bewältigung lebenswichtiger Aufgaben oder Umstände ...; sie erscheinen von der anderen Seite als die stabilisierenden Gewalten: Sie sind die Formen, die ein seiner Natur nach riskiertes und unstabiles, affektüberlastetes Wesen findet, um sich gegenseitig und sich selbst zu ertragen, etwas worauf man in sich und den anderen zählen und sich verlassen kann ... Man kann anthropologisch den Begriff der Persönlichkeit nur im engsten Zusammenhang mit dem der Institutionen denken, die letzteren geben der Personqualität ... überhaupt erst die Entwicklungschance" (71 f.).
Die Forderung von KLEIN und MÖCKEL (1975), sonderpädagogische Maßnahmen dürften nicht dem Zufall oder der Willkür überlassen bleiben, sondern müßten durch Institutionen gesichert werden (239), gilt in Anbetracht ihrer besonderen Hilfsbedürftigkeit vor allem für die schwerstbehinderten Kinder.

Es genügt nicht, Ideen und Theorien zu haben. Es kommt darauf an, "ihnen zu einer gerechten und dauerhaften Wirklichkeit zu verhelfen" (GEHLEN, a.a.O., 77). Das Moment der "Dauer" ist wesentliches Merkmal von Institutionen. Andererseits ist hier

auch auf "die Tendenz zur Eigendynamik und das Beharrungsvermögen von einmal geschaffenen Institutionen" (KLEIN/ MÖCKEL, 250) hinzuweisen.
Wie bereits erwähnt (vgl. BERGER / LUCKMANN und L. von WIESE), ist der Mensch durchaus fähig, eine Wirklichkeit zu produzieren, an der er leidet, die seinen Bedürfnissen nicht entspricht. Daher fordert BEGEMANN (1973): "Wir haben unsere gesellschaftlichen Institutionen kritisch daraufhin zu überprüfen, ob sie den Behinderten eine personale Existenz in unserer Gesellschaft erlauben, d.h. wir haben die Behinderten aus dem Status der Fürsorge in den der unserer Hilfe bedürftigen, aber menschlich gleichwertigen Partner zu erheben" (57). Das heißt im Hinblick auf den Schwerstbehinderten: Wir haben zu fragen, welche institutionellen Formen für ihn existieren und daraufhin vor allem, ob diese seiner conditio humana entsprechen.
Zuvor erscheint eine Bemerkung von KLEIN und MÖCKEL (1975) bedeutsam. Es wird darauf hingewiesen, daß wohl nicht alle sonderpädagogischen Maßnahmen ausreichend durch Institutionalisierung gesichert werden könnten. Kommunikation oder Dialog z.B. wird sich letztlich nicht institutionalisieren lassen. Die Institution wird lediglich die Bedingung der Möglichkeit bieten; denn: "Vielfach kann durch Institutionen lediglich der Rahmen geschaffen werden, dessen Füllung in concreto sich institutionellen Regelungen entzieht" (KLEIN / MÖCKEL, a.a.O., 241). Aber auch schon die Schaffung eines institutionellen Rahmens bereitet etliche Schwierigkeiten. Bei den gegenwärtig aktuellen Bemühungen um eine pädagogische Frühförderung behinderter Kinder (vgl. SPECK, 1973a) "zeigte (es) sich im übrigen, wie kompliziert und z.T. festgefahren unsere organisatorischen Strukturen sind, wenn es gilt, in kurzer Zeit ein neues und fachübergreifendes Handlungssystem zu realisieren" (SPECK, 1975, 212).

3. Die Problematik der Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder

3. 1. Geschichtliche Daten zur Beschulung schwerstbehinderter Kinder

"Es soll aber die Menscheit sehr interessieren, daß auch Kinder vom äußersten Blödsinn, die durch gewohnte Härte dem Tollhaus aufgeopfert werden, durch liebereiche Leitung zu einem ihrer Schwachheit angemessenen, einfachen Verdienst vom Elend eines eingesperrten Lebens errettet und zur Gewinnung ihres Unterhalts und zum Genuß eines freien und ungehemmten Lebens geführt werden können" (PESTALOZZI, zit. nach BESCHEL, 1960, 53). Hier handelt es sich nach BESCHEL um den "einzigen Bericht im 18. Jahrhundert über die erfolgreiche Erziehung von Idioten" (a.a.O., 53).

Auch bei den zu Beginn des 19. Jahrhunderts hauptsächlich von Ärzten, Pfarrern und Pädagogen gegründeten Anstalten für Behinderte handelte es sich nicht um Schulen im heutigen Sinne. Obwohl einige dieser Einrichtungen nicht sehr lange bestanden, lag ihre Bedeutung vor allem darin, daß sie eine Welle von Neugründungen auslösten und die Idee der E r z i e h u n g schwerstbehinderter Kinder realisierten und damit - auf lange Sicht zwar - die Basis für das heutige Sonderschulwesen darstellten.
Im folgenden sollen drei derartige modellhafte Einrichtungen kurz dargestellt werden.

Bereits 1816 gründete der Lehrer Gotthard GUGGENMOOS in Hallein bei Salzburg eine Schule für verschiedenartig behinderte, auch schwachsinnige Kinder (vgl. SPECK, 1975 a, 161 und BESCHEL, 1969, Sp. 1330). Diese Schule bestand nur bis 1835 (vgl. SPECK, 1972, 10).

In der Schweiz errichtete 1841 der Arzt Jakob GUGGENBÜHL auf dem Abendberg bei Interlaken eine "Heilanstalt für Kretinen

und blödsinnige Kinder" (vgl. SPECK, 1975a,151). Die Initiative GUGGENBÜHLs war vor allem in seiner Hoffnung begründet, diese Kinder zu heilen oder zu bessern:

> "Wunderbare Rudimente der niedern Geistesvermögen traten mir noch bei den tiefstehenden mannigfach entgegen ... . Zu Seedorf in Uri hörte ich ein ganz gräßlich verunstaltetes Geschöpf, vor einem Marienbild kniend, deutlich ein 'Ave Maria' hersagen, wozu es mechanisch abgerichtet worden war. Die Züge ließen sich leicht vervielfältigen, die alle darauf hinweisen, daß hier weit mehr für die Kultur dieser Elenden getan werden könnte" (GUGGENBÜHL, 184o, 166).

Er löste in vielen Ländern eine Welle der Begeisterung aus und fand viele Nachahmer. Kurz vor seinem Tod gab es jedoch Schwierigkeiten, die vor allem in mangelnder Erfahrung mit derartigen Projekten und im Fehlen geeigneten Personals lagen. Nach GUGGENBÜHLs Tod (1963) wurde die Anstalt geschlossen. Das Verdienst GUGGENBÜHLs ist vor allem darin zu sehen, "als erster eine Anstalt gegründet zu haben, in der geistig behinderte Kinder nicht nur versorgt, sondern auch unterrichtet wurden" (PREMERSTEIN, 1964, 68).
MÜHL (1971) sieht ebenfalls die von GUGGENBÜHL ausgehenden Impulse darin, daß der "Kretinismus nicht nur als ein medizinisches, sondern auch als ein pädagogisches Problem" (36) begriffen wurde.

Die dritte Anstalt ("Levana"), die hier erwähnt werden soll, wurde im Jahre 1856 von dem Pädagogen und Arzt Jan Daniel GEORGENS und dem Pädagogen Heinrich Marianus DEINHARDT in Baden bei Wien gegründet.
In ihrem 1863 erschienenen II. Band "Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten" postulieren GEORGENS und DEINHARDT grundsätzlich die Menschlichkeit des Idioten:

"Andererseits hat man sich die physische und moralische Häßlichkeit wie die geistige Gedrücktheit und Leere bei den Idioten keineswegs als in einförmiger und durchgreifender Art herrschend vorzustellen, vielmehr bietet wohl jeder Kreis von Idioten wohltuende Erscheinungen und Züge, welche uns mit der Gewißheit beleben, daß wir uns nicht unterhalb der Grenzlinie der Menschlichkeit befinden, indem wir uns unter Idioten bewegen, und daß, was durch Abstammung und Gestalt Mensch ist, niemals einen rein tierischen Charakter hat, also zwischen Mensch und Tier eine nicht zu verwischende Scheidelinie besteht" (5 f.).

GEORGENS und DEINHARDT sehen in der Heilpädagogik das Zentrale ihrer Bemühungen. Dazu gehört, "daß die Heilpädagogik sich erstens nicht äußerlich an die gegebenen Mittel wie an die gegebenen Zwecke der Gesunderziehung hält, um sich dieser gradweise anzunähern, sondern ihre Aufgabe selbständig angreift und die ihr entsprechenden Mittel wählt und formt, zweitens aber den allgemeinen Erziehungszweck, die Verwirklichung des Menschlichen, niemals aus den Augen verliert, sondern aus der Beobachtung der Mangelhaftigkeit oder Entartung, mit der sie es zu tun hat, einen bestimmten Begriff der Normalität zu gewinnen, aus diesem die allgemein notwendige Tätigkeitsregelung und ihre Mittel abzuleiten und zu diesen Mitteln diejenigen, auf welche der abnorme Zustand hinweist, in ein bestimmtes Verhältnis zu setzen strebt" (GEORGENS und DEINHARDT, 1861, in: KLINK, 1966, 122).

Nach v. PREMERSTEIN (1965, 78 ff.) waren in "Levana" bereits Maßnahmen verwirklicht, die dann erst ein Jahrhundert später fest institutionalisiert werden: Teamarbeit, Kindergarten für Behinderte, Koedukation Normalbegabter und Behinderter. Ebenso wie die vorher genannten Anstalten war aber auch "Levana" nicht von langer Dauer - aus ähnlichen Gründen wie bei GUGGENBÜHL (vgl. PREMERSTEIN). Nachdem sich DEINHARDT 1861 von GEORGENS getrennt hatte, schloß GEORGENS 1865 die Anstalt.

Ebenfalls um die Mitte des vorigen Jahrhunderts wurde in Deutschland eine Reihe von Anstalten für Schwachsinnige "durch kirchlich-caritative Institutionen" (vgl. SPECK, 1972, 11) gegründet, die zum Teil bis zum heutigen Tag bestehen.

Etwa ab Mitte des 19. Jahrhunderts entstanden S c h u l e n für schwachsinnige Kinder.
Der Taubstummenlehrer Heinrich Ernst STÖTZNER forderte 1864: "In allen größeren Städten gründe man Schulen für schwachbefähigte Kinder, damit diese, die später zum großen Teil der Gemeinde zur Last fallen, durch geeignete Persönlichkeiten und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren Menschen herangebildet werden" (in: KLINK, 1966, 55).

Von da an begann die eigentliche Entwicklung des Hilfsschulwesens in Deutschland (vgl. HOFMANN, 1966, 73 ff.). Gleichzeitig setzte jedoch auch ein Prozeß ein, der die Schwächsten, die "Blödsinnigen"(STÖTZNER) aus den Schulen ausgliederte und auf die bestehenden Anstalten verwies. STÖTZNER unterschied zwischen "schwachsinnigen" und "blödsinnigen" Kindern. Nach STÖTZNER (1864) sind die Blödsinnigen, "als geistig tot zu betrachten und diesen Grad des Blödsinns zu heben ist ein Problem, dessen Lösung meines Wissens noch bis heute nicht gelungen ist. Ich glaube daher, alle die Anstalten, die sich dieser hohen Sache widmen, würden ihre schöne Aufgabe, der Menschheit zu nützen, vollkommener erfüllen, wenn sie sich nur mit Unterricht und Erziehung der Schwachsinnigen befaßten, von diesen die Blödsinnigen trennten und für die letzteren nur Pfleg - und Versorgungsanstalten wären. Man rette zunächst die geistig Todkranken und dann versuche man die Toten zu erwecken ..." (in: KLINK, a.a.O., 55).

Die Ausschließung der schwächsten Kinder vom Schulbesuch dauerte an bis nach dem zweiten Weltkrieg. In der Zwischenzeit gab es allerdings Ideen und Versuche auch diese Kinder schulisch zu fördern: So erkannte FUCHS (1917), daß diese

Kinder zwar nicht innerhalb der Hilfsschule, so doch in eigenen Gruppen zu fördern wären: Er hat festgestellt, "daß die Mehrzahl dieser schwer schwachsinnigen Kinder trotz des Versagens ... doch keineswegs in vollem Umfange als bildungsunfähig und pflegebedürftig zu bezeichnen ist. Diese Kinder entwickeln sich zwar außerordentlich langsam, aber es besteht doch auch für die Entfaltung ihrer Kräfte noch eine pädagogische Möglichkeit, ihnen nämlich eine bescheidene Bestätigung anzuerziehen, sie später zu leichtester Hilfeleistung zu verwenden und damit ihrem Leben einen Daseinszweck zu geben" (74). In diesem Sinne entstanden zu Anfang des 20. Jahrhunderts an einzelnen Hilfsschulen sogenannte "Sammelklassen" für schwer schwachsinnige Kinder, die in der Hilfsschule nicht adäquat gefördert werden konnten (vgl. FUCHS a.a.O.). MÜHL (1971) bemerkt dazu, daß es trotz dieser Einrichtungen noch viele Kinder gegeben habe, die nicht beschult waren (60).

In den zwanziger Jahren beschäftigten sich Heilpädagogen und Psychiater zunehmend mit dem Problem der Bildungsunfähigkeit bzw. der Bildungsfähigkeit dieser schwerstbehinderten Kinder. PETERS (1927) stellte die Frage, "ob es überhaupt eine scharfe Grenze zwischen Bildungsfähigkeit und Bildungsunfähigkeit gibt ..., ob es eine Bildungsunfähigkeit im absoluten Sinne gibt oder ob unter ihr nur die verhältnismäßig niederen Grade der Bildungsfähigkeit zu verstehen sind" (34). PETERS unterscheidet zwar noch die Begriffe "Lernfähigkeit" (er versteht darunter "Gewöhnungsfähigkeit" und "Abrichtbarkeit", welche auch auf Idioten zuträfen) und "Bildungsfähigkeit" (Kriterien der Bildungsfähigkeit seien: die "Fähigkeit, Gelerntes in einem breiten Umkreis von Möglichkeiten anzuwenden", Erlebtes müsse zur Erfahrung werden und es müsse "eine gewisse Aktivität" vorhanden sein ... (a.a.O., 35)).

Auch EGENBERGER (1927) wies darauf hin, daß es verschiedene Grade von Bildungsfähigkeit gibt. Wie PETERS war er der Ansicht: "Dressur steht außerhalb geistigen Lebens, wie es zur

Bildung notwendig ist" (38). Die Bildungsfähigkeit eines Kindes sei zwar an bestimmte Minimalvoraussetzungen (Anlage) gebunden, setze aber auch "geeignete Umwelt und geeignete Erziehungsorganisation, Beherrschung der notwendigen Methoden" (a.a.O., 38) voraus.
Die Ansicht EGENBERGERs, Mißerfolge beruhten nicht immer "auf einem Versagen der Heilpädagogik, sondern hauptsächlich darauf, daß die Forderungen der Heilpädagogik nicht erfüllt werden" (a.a.O., 40), sollte wenige Jahre später gesetzlich verankerte Wirklichkeit werden.
Zur Zeit des Nationalsozialismus, in der "Bildungsunfähige" als nicht "lebenswert" galten und dementsprechend vernichtet wurden, erlitt das Hilfsschulwesen deutliche Rückschläge. Die "Schulpflicht geistig und körperlich behinderter Kinder" wurde gesetzlich geregelt. Im Reichsschulpflichtgesetz vom 6. Juli 1938 heißt es in § 11:
"Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche sind von der Schulpflicht befreit."

Damit blieben schwerstbehinderte Kinder, die nicht mehr hilfsschulfähig waren, vom Schulbesuch ausgeschlossen.

Obwohl in den Jahren nach 1945 vereinzelt geistigbehinderte Kinder in die Hilfsschulen aufgenommen wurden (SPECK, 1975a, 152) und nach und nach auch wieder Klassen (ähnlich den Sammelklassen) im Rahmen der Hilfsschulen gebildet wurden, bleibt die schulische Bildung Geistigbehinderter viele Jahre ungesichert. Der § 11 aus dem Reichsschulpflichtgesetz wird in sämtliche Schulpflichtgesetze der Länder aufgenommen. In Bayern heißt der Passus: "Bildungsunfähig sind solche Kinder, die geistig oder seelisch so beschaffen sind, daß sie auch mit den vorhandenen Sonderschuleinrichtungen nicht gefördert werden können" (2. Änderung des Gesetzes vom 7.4.1954, Bayer. Gesetz- und Verordnungsblatt, 51).

Die Errichtung eigenständiger Schule für Geistigbehinderte wurde durch diese "Versuchsklassen" (vgl. SPECK, 1972, 20) angebahnt. SPECK (1964) berichtet von den in München auf die Initative von Schulrätin ELLER hin durchgeführten Schulver-

suchen. SPECK sieht in diesen Sonderklassen eine "Weichenstellung", aber noch keine optimale Lösung. Diese bestünde vielmehr im "Ausbau zur selbständigen Tagesheimschule" (352).

Um auch schwerstbehinderten Kindern das Recht auf Schulbildung zu ermöglichen und zu garantieren, schlägt SPECK vor, "auf den mehr als fragwürdigen Begriff 'Bildungsfähigkeit' völlig zu verzichten" (354) und statt dessen von "Bildbarkeitsstufen" zu sprechen, womit "die grundsätzliche Bildbarkeit jedes Menschen" (354) konstatiert werden soll. SPECK nennt drei Bildbarkeitsstufen, denen er jeweils die entsprechende Bildungseinrichtung zuordnet:

Verminderte oder hilfsschulgemäße Bildbarkeit	... Schule für Lernbehinderte (Hilfsschule)
Schwache Bildbarkeit	... Schule für Geistigbehinderte
Spurenhafte Bildbarkeit	... Pflegestätten

(a.a.O., 354)

Nach diesem Modell sind zwar alle Kinder bildungsfähig, jedoch nicht alle im Rahmen einer Schule. Kinder mit spurenhafter Bildbarkeit seien außerhalb der Schulen zu fördern.

Den eigentlichen Anstoß zur Verwirklichung eigenständiger Sonderschulen für Geistigbehinderte gab die 1958 gegründete Elternvereinigung "Lebenshilfe". Sie bemühte sich mit Erfolg um die Gründung sogenannter Tagesstätten für Geistigbehinderte, welche im Laufe der sechziger Jahre in Sonderschulen umgewandelt wurden. Die Schulgesetze mußten daher geändert und das Recht des geistigbehinderten Kindes auf Schulbildung verankert werden. Ob damit allerdings der Begriff der Bildungsunfähigkeit aufgehoben und das Recht auf Schulbesuch für a l l e behinderten Kinder gewährleistet war und ist, soll in den nächsten Kapiteln untersucht werden.

Zuvor seien noch kurz wesentliche Phasen oder Elemente des oben dargestellten Institutionalisierungsprozesses aufgezeigt, um von daher die Struktur bestehender Einrichtungen und eventuelle neue Tendenzen einer Institutionalisierung besser verstehen zu können.

Am Prozeß der Gründung von Anstalten und Schulen für behinderte Kinder kann man beobachten, daß die Einsicht in die N o t w e n d i g k e i t und M ö g l i c h k e i t der Förderung behinderter Kinder und deren institutionelle Verwirklichung von e i n z e l n e n Persönlichkeiten ausging. Daß die Dauer des Bestandes der einzelnen Einrichtungen in vielen Fällen nur sehr kurz war, lag vor allem darin begründet, daß in der Sozietät keine ausreichende t r a g e n d e Basis gefunden werden konnte, die zu einer gesetzlichen Stabilisierung der Institutionen geführt hätte.
Bei dem über ein Jahrhundert andauernden Prozeß der Institutionalisierung der Sonderschule für Geistigbehinderte zeigt sich, daß der Durchbruch der Idee zu ihrer dauerhaften Verwirklichung durch Gesetze nur durch modellhafte Fakten und durch die Initiative sich solidarisierender Gruppen erreicht werden kann.

Die Entwicklung der Schule für Körperbehinderte verlief im Gegensatz zu der der Geistigbehindertenschule wesentlich stetiger, was zum Teil darin begründet liegt, daß nur normalintelligente körperbehinderte Kinder aufgenommen wurden.

Viele der zu Beginn des vorigen Jahrhunderts gegründeten schulischen Einrichtungen bestehen bis zum heutigen Tage. Die von Johann Nepomuk von KURZ im Jahre 1832 gegründete "Erziehungs- und Bildungsanstalt für krüppelhafte Knaben" besteht bis heute. Bereits zehn Jahre nach ihrer Gründung wurde diese Anstalt vom Staat übernommen. In die Anstalt aufgenommen wurden "wertagsschulfreie (13 bis 14 Jahre alte) arme krüppelhafte Kinder, welche gehöriges Auffassungsvermögen besitzen, gesunde Augen, brauchbare Arme und Hände

haben, und allein gehen können ..." (KURZ, 1838, in: KLINK, a.a.O., 20). Nicht aufgenommen wurden dagegen "jüngere Kinder ..., blödsinnige, halbblinde oder kurzsichtige, Mißgeburten ohne Arme, oder welche nicht allein gehen können ..., einer ärztlichen Kur oder Operation bedürfende Kinder, Unheilbare (sogenannte Bresthafte ..." (KURZ, a.a.O., 21).
In der Folgezeit wurde eine große Anzahl ähnlicher Institutionen gegründet (vgl. BLÄSIG, 1966). BISALSKI (1926) berichtet davon, daß in einigen Schulen schon um 1860 der Unterricht an einigen Schulen in "Normal- und Hilfsklassen" erteilt wurde. Laut BLÄSIG (a.a.O., 106) wurde das "Prinzip der Differenzierung nach Begabung und Behinderung" bereits in fast allen Schulen für Körperbehinderte verwirklicht. Einer von BLÄSIG (a.a.O.) zusammengestellten Übersicht über 25 Internatsschulen (Stand 1963) ist zu entnehmen, daß 14 der aufgeführten Schulen Hilfsschulklassen führen. In den vergangenen 20 Jahren erfuhr das Körperbehindertenschulwesen einen neuen Aufschwung durch die Errichtung zahlreicher Schulen "vornehmlich für Spastiker nach skandinavischem und angloamerikanischen Vorbild" (SPECK, 1975a,153).

Erst seit dieser Zeit vollzieht sich bei der Körperbehindertenschule ein Strukturwandel, indem nun auch Körperbehinderte mit zusätzlichen schwereren Behinderungen aufgenommen werden.
Diese Frage nach der Beschulung mehrfachbehinderter und schwerstbehinderter Kinder soll in den nächsten Abschnitten diskutiert werden.

Werden h e u t e Versuche gestartet, neue Institutionen zu errichten, so gilt nach KLEIN und MÖCKEL (1975): "Das Erkennen der Notwendigkeit sonderpädagogischer Maßnahmen ist nicht mehr nur Sache einzelner Pioniere, die mehr oder weniger zufällig mit Behinderten in Berührung kommen, sondern durch die bestehenden Institutionen (z.B. Schulen, Verbände, Hochschulen, Kliniken, Schulverwaltung, Bildungsrat) ist auch das Erkennen der notwendigen Maßnahmen institutionalisiert" (249). Die Realisierung erkannter Notwendigkeiten bedürfe "nach wie vor politischer Kräfte"(249).

Ein eigentliches Ende eines Institutionalisierungsprozesses kann es jedoch nicht geben. Im Hinblick auf das Recht auf Bildung auch der Schwerstbehinderten muß daher gefragt werden, ob und inwieweit bestehende Einrichtungen den in Gesetzen deklarierten Ansprüchen und Aufgaben gerecht werden. In Anlehnung an KLEIN und MÖCKEL (1975) soll gefragt werden: Kann die "Eigendynamik" und das"Beharrungsvermögen" einer Institution das Recht auf Bildung und Schulbesuch für den Schwerstbehinderten gefährden? Für den Bereich der schulischen Förderung stellt sich für KLEIN und MÖCKEL "die Frage nach der Revision bestehender Institutionen und nach der Kontrolle ihrer Eigendynamik" (a.a.O., 250).

3. 2. Die Beurteilung der Schulfähigkeit in Abhängigkeit vom Vorhandensein geeigneter Schulen

Seit der Gründung der Sonderschule für Geistigbehinderte und ihrer gesetzlichen Verankerung besteht in der Bundesrepublik ein für alle Behinderungsarten differenziertes Schulsystem. Dennoch ist die Entscheidung, in welche Sonderschulart ein behindertes Kind eingeschult werden soll, nicht immer unproblematisch. So ist z.B. die Grenzziehung zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung oder zwischen Sehbehinderung und Blindheit mitunter schwierig zu vollziehen. Besonders problematisch wird die Entscheidung dann, wenn es sich um Kinder mit mehreren Behinderungsarten, also um m e h r f a c h -behinderte Kinder handelt. Da es sich bei schwerstbehinderten Kindern, die bislang als "Pflegefälle" und gleichbedeutend damit als "Bildungsunfähige" angesehen wurden, in den meisten Fällen um mehrfachbehinderte Kinder handelt, ist die grundsätzliche Klärung der Frage, welche Schulen für eine eventuelle Förderung mehrfachbehinderter Kinder zuständig und vorhanden sind, von ausschlaggebender Bedeutung für die Beurteilung der Schulfähigkeit; denn nach SOLAROVA (1972) "... treffen wir in der Gegenwart noch immer auf Tendenzen,

das Problem der Mehrfachbehinderten auf die Weise zu lösen, daß man Mehrfachbehinderte entweder gar nicht aufnimmt. oder sie so betreut, als wären sie Einfachbehinderte" (16).

3. 2. 1. In welche Sonderschule sollen mehrfachbehinderte Kinder aufgenommen werden?

Laut SOLAROVA (1975, 233) wurde das Problem der Mehrfachbehinderungen in der behindertenpädagogischen Literatur bisher kaum explizit behandelt. Die Sonderschule verstanden sich zwar implizit immer schon als Schulen für Kinder mit mehreren Behinderungen, aber erst im Laufe der sechziger Jahre befaßten sich etliche Untersuchungen gezielt mit dem Phänomen der Mehrfachbehinderung. Im Vordergrund standen dabei zunächst quantitative Erhebungen über Häufigkeit und Art von Mehrfachbehinderungen. Als Ursache für das Entstehen solcher Arbeiten dürfte vor allem darin zu sehen sein, daß mit dem differenzierten Ausbau des Sonderschulwesens, das nach v. BRACKEN (1969,43) auf Einfachbehinderungen eingestellt sei, die Frage zur Diskussion stand: In welche Sonderschulart soll ein mehrfachbehindertes Kind eingewiesen werden? Im Mittelpunkt der empirischen Arbeiten über die Häufigkeit Mehrfachbehinderter standen geistigbehinderte und körperbehinderte Kinder. Bevor nun einige Ergebnisse referiert werden, muß darauf hingewiesen werden, daß die einzelnen Statistiken sehr divergierende Zahlenangaben liefern, was vor allem auf mangelnde Übereinstimmung bei der Definition von Behinderungskriterien (vgl. SPECK, 1974, 86) zurückzuführen sein dürfte.

3. 2. 1. 1. Die Häufigkeit von Mehrfachbehinderungen

SONDERSORGE (1972) berichtet von seiner Untersuchung über die Häufigkeit von Mehrfachbehinderungen bei Geistigbehinderten:
"Rund 50 % der untersuchten geistig Behinderten sind bewegungsgestört ...
Etwa 78 % ... sind in irgendeiner Weise sprachgestört" (149 f.).

Zusammenfassend stellt SONDERSORGE fest: "Bei 92 % aller erfaßten Behinderten ist die geistige Behinderung mit weiteren Handikaps ... vergesellschaftet" (151). Hinsichtlich des Schweregrades differenziert SONDERSORGE seine Aussage: "51 % ... sind bei Anlegung strenger Maßstäbe als mehrfach b e h i n d e r t zu bezeichnen. Mehrfach g e s t ö r t oder -geschädigt sind hingegen 92 %" (151).

HOFMANN TH. (1973) nennt als Ergebnis einer Untersuchung über die Häufigkeit von Mehrfachbehinderungen an Sonderschulen für Geistigbehinderte:
Von den 81 Probanden war nur ein Kind einfachbehindert. Zweifachbehindert waren 98,7 %, dreifachbehindert 19,8 %, vierfachbehindert 23,5 %, fünffachbehindert 35,8 % und sechsfachbehindert 14,8 %. "Als häufigste Begleiterscheinung der geistigen Behinderung wurden motorische Störungen festgestellt. Es folgen Sprachstörungen, Verhaltensstörungen, Hörauffälligkeiten und herabgesetztes Sehvermögen" (104).

HILL (1971) untersuchte 631 imbezille Kinder und stellt fest: Einfachbehindert sind 18,22 %, zweifachbehindert 44,06 %, dreifachbehindert 31,22 % und vierfachbehindert 6,49 %! (68).

BLÄSIG und SCHOMBURG (1968) fanden bei 284 zerebralparetischen Kindern 19,0 % zweifach behinderte, 35,7 % dreifach behinderte, 26,2 % vierfachbehinderte, 9,2 % fünffachbehinderte und 0,4 % sechsfachbehinderte Kinder. Einfachbehindert seien nur 9,5 %. Nur bei 9,5 % wirke sich die Zerebralparese "als einfache Körperbehinderung aus" (23).
Über die zusätzlichen Behinderungen geben BLÄSIG und SCHOMBURG folgende Zahlen an: 65,9 % haben eine Sprachbehinderung, 7,8 % eine Hörbehinderung, 39,2 % eine Sehbehinderung, 17,6 % ein Anfallsleiden (74). Hinsichtlich der Intelligenz werden folgende Zahlen angegeben: überdurchschnittlich sind 1,1 %, durchschnittlich 23,2 %, retardiert 36,0 %, stark retardiert 25,7 %; bei 14,0 % seien die geistigen Fähigkeiten nicht festzustellen (41).

Alle hier referierten Untersuchungen zeigen deutlich, daß bei geistig und körperlich behinderten Kindern die Mehrfachbehinderung die Regel und die Einfachbehinderung die Ausnahme ist. SPECK (1974, 85 ff.) spricht von der geistigen Behinderung als einer Mehrfachbehinderung. Nach v. BRACKEN (1970) sind die mehrfachbehinderten Kinder "eine typische Erscheinungsform in der Körperbehindertenschule" (47).

Die folgenden Erörterungen sollen auf die Gruppen der geistig und körperlich Behinderten beschränkt werden, da - wie noch zu zeigen sein wird - die Entscheidung über die Einweisung schwerstbehinderter Kinder in eine bestimmte Schulart in der Regel im Hinblick auf die genannten Behinderungsarten erfolgt.

3. 2. 1. 2. Schulorganisatorische Regelungen in Gesetzen und Richtlinien

Bevor das eigentliche Problem der Schulfähigkeit Schwerstbehinderter diskutiert wird, soll gefragt werden, welche sonderschulorganisatorischen Bestimmungen zur Zeit Gültigkeit haben, wenn es darum geht, mehrfachbehinderte Kinder in bestehende Sonderschultypen zu integrieren.

Hier eine Übersicht über die Bestimmungen in Schulgesetzen, Richtlinien und Lehrplänen einiger Bundesländer:

Bayern:

"Mehrfachbehinderte Kinder sind in jene Sonderschule aufzunehmen, in der nach dem Schweregrad der Behinderung die beste Betreuung und Förderung erwartet werden kann" (1. DVSoSchG, 1969, § 11).

"Mehrfachbehinderte mit Ausfällen im Intelligenzbereich werden in besonderen Klassen unterrichtet, für die je nach Grad der Behinderung die Lehrpläne der Schule für Lernbehinderte bzw. für Geistigbehinderte herangezogen werden" (Lehrplan für die Schulen für Körperbehinderte in Bayern, 1971, 213).

Berlin:

"Weist ein Kind Mehrfachschäden auf, so ist es derjenigen Sonderschule ... zuzuweisen, die am geeignetsten erscheint, ihm eine angemessene Lebens- und Berufsbildung zu vermitteln" (Ausführungsvorschriften über Sonderschulen und Sonderschuleinrichtungen, 1973, 88).

"Bei geistigbehinderten Kindern mit zusätzlichen schweren Seh-, Hör- oder Körperschädigungen ist zu prüfen, ob sie nicht in entsprechenden anderen Sonderschularten gefördert werden können" (Rahmenplan, Die Schule für Geistigbehinderte, 1975, 2).

Hamburg:

"... Vielfach handelt es sich um mehrfachbehinderte Kinder. Zur Orientierung bei der Planung der Arbeit dienen je nach Zusammensetzung der Sonderklasse insbesondere die Richtlinien und Lehrpläne der Schule für Lernbehinderte und der Schule für Geistigbehinderte" (Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Körperbehinderte, 1975, 89).

"Wegen der Häufigkeit von Mehrfachbehinderungen muß der Lehrer zusätzlich über Kenntnisse der Lernbehinderten-, Körperbehinderten-, Sprachbehinderten- oder Verhaltensgestörtenpädagogik verfügen" (Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte, 1975, 46).

"Das gehäufte Auftreten von Mehrfachbehinderungen macht die enge Zusammenarbeit mit den übrigen Sonderschultypen erforderlich" (Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte, 1975, 49).

Hessen:

" ... Mehrfachbehinderte besuchen diejenige Sonderschule, in der sie am besten gefördert werden können" (SchVG, 1972, § 15 Abs. 2).

" ... bei Mehrfachbehinderten nehmen die Schulleiter der entsprechenden Sonderschultypen gutachterlich Stellung und legen ... eine gemeinsame Empfehlung zur Entscheidung vor" (Vorläufige Richtlinien für die Arbeit in der Schule für Praktisch Bildbare, 1971, 11).

Nordrhein-Westfalen: "Mehrfachbehinderte Kinder ... sind in den Sonderschultyp einzuschulen, der eine optimale schulische Förderung ermöglicht. Dabei ist das schulpädagogisch bedeutsame Leitsymptom der jeweiligen Behinderungsart maßgebend" (Richtlinien für die Schule für Geistigbehinderte, 1973, 6).

Rheinland-Pfalz: "Geistigbehinderte Kinder sind oft zusätzlich körper-, seh-, sprach- oder verhaltensbehindert. Bei diesen Kindern ist zu überprüfen, in welcher Sonderschulform sie besser gefördert werden können. Gegebenenfalls sind sie dorthin weiterzuleiten, sofern sich nicht die Einrichtung von Sonderklassen im Rahmen der Sonderschule für Geistigbehinderte als zweckmäßig erweist" (Kultusministerium Rheinland-Pfalz, 1974, 22).

"Die Erziehungs- und Bildungsarbeit dieser Sonderschule (für Körperbehinderte, d.Verf.) wird von Art und Grad der Behinderung und den entsprechenden Bildungsmöglichkeiten bestimmt und orientiert sich an dem Bildungsauftrag der Grund- und Hauptschule, der Sonderschule für Lernbehinderte oder der Sonderschule für Geistigbehinderte" (Kultusministerium Rheinland-Pfalz, 1974, 25).

Schleswig-Holstein: "Kinder mit Mehrfachbehinderungen werden der Sonderschule zugeführt, in der sie am besten gefördert werden können" (Durchführung des § 6 des Gesetzes über die Schulpflicht (Sonderschulerlaß), 1970, 293).

Die hier vorliegenden Texte stimmen darin überein, daß Mehrfachbehinderte in der Schulart zu unterrichten seien, in der sie am besten gefördert werden könnten.
In einigen amtlichen Verlautbarungen wird diese sehr allgemein gehaltene Regelung spezifiziert.
Während in Hamburg lediglich darauf hingewiesen wird, daß eine Zusammenarbeit unter den verschiedenen Sonderschulen notwendig sei, wird in Hessen der Modus der Entscheidung über die Zuweisung mehrfachbehinderter Kinder in eine bestimmte Schulart derart geregelt, daß eine g e m e i n s a m e Entscheidung der betreffenden Schulleiter verlangt wird.
Einige in den letzten Jahren erschienene Richtlinien weisen auf die Möglichkeit der Errichtung besonderer Klassen für mehrfachbehinderte Kinder im Rahmen bestehender Sonderschulen hin. Der Lehrplan für die Schulen für Körperbehinderte in Bayern (1971), der vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz herausgegebene Entwicklungsplan für das Sonderschulwesen (1974) und die Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Körperbehinderte in Hamburg (1975) sehen an der Körperbehindertenschule spezielle Klassen für Mehrfachbehinderte vor, die entweder nach den Lehrplänen bzw. Richtlinien für die Lernbehinderten- oder Geistigbehindertenschule unterrichtet werden sollen.
Warum eine derartige Differenzierung der Sonderschule für Körperbehinderte vorbehalten bleibt und nicht auch auf die Sonderschule für Geistigbehinderte Anwendung findet, geht aus den genannten Verlautbarungen nicht hervor.
Es bleibt die Frage unbeantwortet, ob ein körperbehindertes Kind mit zusätzlicher geistiger Behinderung in einer Sonderklasse der Körperbehindertenschule oder in der Geistigbehindertenschule unterrichtet werden soll. Außerdem bleibt ungeklärt, welche Instanzen auf welche begründbare Weise diese Entscheidung zu treffen haben.
Wie wenig theoretisch fundiert diese amtlichen Bestimmungen sind, wird ersichtlich, wenn sie den Aussagen in Schulgesetzen und Richtlinien über die Schulfähigkeit gegenübergestellt werden (vgl. Kap. 3.3.).

Nach den bislang geltenden Gesetzen und Richtlinien "ging (man) von der Annahme aus, daß bei mehrfacher Behinderung eine der Behinderungen die dominierende Behinderung sei ... Diese dominierende Behinderung bestimme den Ort für die sonderpädagogische Förderung, also die Schulform, die ein mehrfachbehindertes Kind zu besuchen habe ... Aber weder dieses Verfahren noch die ihr zugrunde liegende Annahme wurde reflektiert. Man stellte sich nicht die Frage, wodurch eine Behinderung zu einer dominierenden werde, und löste in der Praxis die anstehenden Entscheidungen ganz pragmatisch; dies geschieht so bis zum heutigen Tage" (SOLAROVA, 1975, 234).

3. 2. 1. 3. Der Stand der Theoriebildung - Zur Begründung einer sonderschulpädagogischen Förderung mehrfachbehinderter Kinder

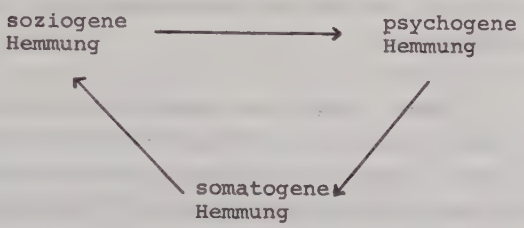
Erst in jüngster Zeit zeigen sich - wie bereits gesagt (vgl. SOLAROVA, 1975, 234) - Ansätze einer Reflexion über das, was Mehrfachbehinderung im einzelnen, d.h. für den pädagogischen Prozeß bedeutet. Dazu gehören auch die entsprechenden schulischen Organisationsstrukturen.
Wie wichtig gerade im Hinblick auf eine organisatorische Lösung die zugrundeliegende theoretische Konzeption ist, zeigt die Tatsache, daß trotz etlicher empirischer Arbeiten, die das Phänomen "Mehrfachbehinderung" in irgendeiner Form zu quantifizieren versuchten, eine befriedigende und übereinstimmende organisatorische Lösung noch nicht gefunden ist. Derartige quantitative Untersuchungen sind zweifelsohne von großer Bedeutung für die Entwicklung eines Problembewußtseins und damit einer Theorie, sie beinhalten aber nicht schon quasi a priori die Theorie.

Nach SCHÖNBERGER (1972) gibt es "heute keine theoretisch befriedigende, empirisch abgesicherte und für die Praxis brauchbare Systematik aller Behinderungskombinationen" (137). Trotz-

dem stimmen die von verschiedenen Wissenschaftlern vertretenen theoretischen Konzepte weitgehend überein. Unterschiede bestehen lediglich in der Terminologie und in den pädagogischen Konsequenzen.
Im wesentlichen gibt es zwei Arten von Mehrfachbehinderungen. VON BRACKEN (1972, 21 ff.) unterscheidet "Primäre Defekte" und "Konsekutive Verbildungen". Primäre Defekte würden unabhängig voneinander im somatischen oder psychischen Bereich verursacht. Bei den konsekutiven Verbildungen handle es sich um Behinderungssymptome, die als Folgeerscheinung des oder der primären Defekte entstehen. Sonderpädagogisch relevant werde diese Unterscheidung dadurch, daß die primären Defekte kaum, dagegen die konsekutiven Verbildungen sehr wohl zu beeinflussen seien. Mit anderen Worten: Der Sonderpädagoge setze mit seinen Bemühungen, Mehrfachbehinderte zu fördern, bei den konsekutiven Verbildungen an, während die primären Defekte vor allem in den Aufgabenbereich des Arztes fielen.

SOLAROVA (1972) unterscheidet "voneinander unabhängige Behinderungen und Behinderungen als Folge von Behinderungen" (43). SCHÖNBERGER (1972) spricht von "mono-organischer Mehrfach-Behinderung" und "poly-organischer Mehrfach-Behinderung". Erstere würde "durch die Schädigung e i n e s (monos) Organbereichs bedingt" und könne "ihrerseits eine k o n s e k u t i v e (sekundäre, schädigungsunmittelbare) Behinderung der Intelligenzleistung bedingen, etwa in Form perzeptorisch-kognitiver Ausfälle" (136). Die poly-organische Mehrfachbehinderung dagegen sei "durch die Schädigung mehrerer (polys) Organbereiche bedingt. Zum Beispiel: Ein Kind ist durch die Schädigung motorischer Rindenfelder bewegungsgestört im Sinne einer spastischen Tetraparese und zugleich durch die Schädigung des hirnorganischen Substrats intelligenten Verhaltens schwachsinnig" (137).
Demgemäß differenziert SCHÖNBERGER (1972, 138 ff.) den Intelligenzmangel vieler zerebralparetischer Kinder in eine sogenannte "Intelligenzentwicklungshemmung" (bei Vorliegen ei-

ner mono-organischen Mehrfachbehinderung) und in einen "Intelligenzdefekt" (bei Vorliegen einer poly-organischen Mehrfachbehinderung).
Die "Intelligenzentwicklungshemmung" läßt sich nach SCHÖNBERGER als "dreigliedriger Hemmungszirkel beschreiben" (138):



Die Intelligenzentwicklungshemmung könne als "somatisch bedingte Hemmung kognitiver Lernprozesse" (138) verstanden werden. SCHÖNBERGER bezieht sich dabei auf PIAGETs Aussagen über die Entwicklung der kindlichen Intelligenz während der sogenannten sensu-motorischen Phase (vgl. dazu JETTER, 1975). Daß aber für die Annahme einer Intelligenzentwicklungshemmung die somatogene Erklärungskomponente nicht genügt, zeigen uns die Kinder, die ihren körperlichen Defekt weitgehend kompensiert haben und trotzdem Intelligenzmangelsymptome aufweisen. SCHÖNBERGER nimmt daher als weiteren Faktor die soziogene Intelligenzentwicklungshemmung an, das heißt, "die umweltbedingte Hemmung kognitiver Lernprozesse" (140).
Außerdem komme noch die psychogene Intelligenzentwicklungshemmung in Frage, womit hauptsächlich die "motivationelle Hemmung kognitiver Lernprozesse" (140) gemeint ist.
Diese drei Faktoren stünden in einem interdependenten Verhältnis zueinander.
Als wesentliche pädagogische und schulorganisatorische Konsequenz leitet SCHÖNBERGER (1972) daraus ab, "daß heute weder die Medizin noch die Psychologie bei körperbehinderten

Kindern in K u r z z e i t d i a g n o s e n (Sperrung v. Verf.) sicher zwischen einem hirnorganischen Intelligenzdefekt und einer Intelligenzentwicklungshemmung unterscheiden kann" (141). Ein Intelligenzdefekt könne nur dann "angenommen" werden, wenn die oben dargestellten Hemmungsfaktoren weitgehend ausgeschlossen sind. Das wiederum sei nur in einem langzeitigen Bildungsversuch zu diagnostizieren, der ein gut funktionierendes Team zur Voraussetzung haben müsse.

BACH (1974) bringt zwar einige neue Begriffe in die Diskussion, indem er neben "essentiellen" und "konsekutiven Beeinträchtigungen" noch "parallele Behinderungen" nennt, seine Darstellung geht aber über die bereits beschriebenen Konzeptionen nicht hinaus.
Allerdings weist BACH (1972) auf das Wesentlichste der gesamten Theoriediskussion hin. Entscheidend sei "nicht der körperliche Sachverhalt, sondern die pädagogische Fragestellung" (56), und falsch sei vor allen Dingen eine "summative Auffassung des Problems der Mehrfachbehinderungen", wie sie allenfalls "in gewissem Maß ... für medizinische Aufgabenstellung" (55) noch gelten könne. "... im pädagogischen Bereich erweist es sich jedoch aus grundsätzlichen Erwägungen als falsch; denn durch die Behinderungen wird die seelisch-geistige Gesamtsituation grundsätzlich verändert, und es kommt zu entsprechenden Modifikationen des Lernprozesses, die es geraten erscheinen lassen, die Mehrfachbehinderung unter pädagogischem Aspekt vielmehr als ein strukturelles denn als ein summatives Problem aufzufassen" (a.a.O., 55). Die "summative Auffassung des Problems der Mehrfachbehinderungen scheint kennzeichnend für den gegenwärtigen Stand der Dinge", meint BACH (1972, 55), und er wird bestätigt durch verschiedene fachwissenschaftliche Empfehlungen hinsichtlich schulorganisatorischer Konzepte zur Förderung Mehrfachbehinderter und vor allem durch die bislang geltenden Schulgesetze und Richtlinien (vgl. SOLAROVA, 1975, 234).

3. 2. 1. 4. Zur Diskussion der institutionellen Förderung mehrfachbehinderter Kinder in der Bundesrepublik

Für SOLAROVA (1975) ist "unter dem Aspekt der Folgebehinderungen betrachtet ... jedes behinderte Kind - zumindest potentiell, meist auch tatsächlich - ein mehrfachbehindertes. Das müßte zur Folge haben, daß sich jede Behindertenschule als Mehrfachbehindertenschule im weitesten Sinne versteht" (267). Das heißt: "... jede Behindertenschule (hat) mit dem mehrfachbehinderten Kind als selbstverständlicher und nicht etwa exceptioneller Aufgabe zu rechnen" (268).
Bei nebeneinanderstehenden Behinderungen führten nach SOLAROVA "nur ganz pragmatische Überlegungen weiter" (268). Im Mittelpunkt dieser pragmatischen Überlegungen müsse das Bemühen stehen, das Kind nicht durch Internatsunterbringung von den Eltern zu trennen. Man dürfe nicht nur fragen, w o h i n ein Kind gehöre, sondern auch: "Wie kann man die für die Förderung erforderlichen Fachleute zum mehrfachbehinderten Kind bringen" (268)?
Hinsichtlich einer institutionellen Regelung bezweifelt SOLAROVA den Wert der "Standardformel, die dominierende (gravierende) Behinderung bestimme den Ort (Institution) der pädagogischen Förderung ... Ein brauchbarerer Ausgangspunkt wäre vielleicht gegeben, wenn man die Klassifikationsmerkmale Folgebehinderungen und nebeneinanderbestehende Behinderungen zugrunde legt" (268).

In den theoretischen Grundannahmen unterscheiden sich damit SOLAROVA und SCHÖNBERGER nur wenig. Beide sehen auch das Entscheidungskriterium für eine bestimmte institutionelle Regelung in der Unterscheidung von Folgebehinderungen und nebeneinanderbestehenden Behinderungen begründet.
SCHÖNBERGER (1974) geht aber davon aus, daß es sich bei Unterscheidung zwischen "Intelligenzentwicklungshemmung" und "Intelligenzdefekt" um ein "differentialdiagnostisches Dilemma" handle, das nur "im Verlauf eines langzeitigen, be-

hinderungsspezifischen Therapie- und Bildungsversuchs" (225) überwunden werden könne. Nachdem "die Diagnose 'Intelligenzdefekt' ... nur gestellt werden (soll), wenn ein zerebral bewegungsgestörtes Kind im Verlauf eines langzeitigen, behinderungsspezifischen Bildungsversuchs weder spontane noch provozierte Versuche zur Kompensation der motorischen Behinderung zeigt" (225 f.), ist für SCHÖNBERGER die Frage nach dem Ort dieser Bemühungen bereits beantwortet: Das intelligenzmäßig retardierte, bewegungsgestörte Kind hat seinen Platz zunächst in der Körperbehindertenschule.
Zur Begründung dieser Forderung führt SCHÖNBERGER weitere Thesen an:

-- "Keine Untersuchung, die Intelligenzquotienten zerebral Bewegungsgestörter ausbringt, kann heute die Zuverlässigkeit durch schädigungsspezifische Meßfehler und die Verminderung der Gültigkeit durch Diskriminationseffekte ausschließen" (a.a.O., 226).

-- "Mit Nachdruck abzulehnen ist die Gleichsetzung (von) IQ-Kategorien mit zur Zeit üblichen schulorganisatorischen Begriffen" (a.a.O., 226).
Das heißt: Zerebralparetische Kinder mit geringen Intelligenzleistungen dürften nicht in Analogie zu den Kindern in anderen Sonderschularten etwa als "geistigbehindert", "praktisch bildbar" oder "lernbehindert" bezeichnet werden.

-- "Vielmehr ist ... die kognitive Leistungsstruktur des zerebral bewegungsgestörten Kindes so eigentümlich, daß jeder Anschein vermieden werden muß, die bloße Übernahme anderer 'Behinderten-Pädagogiken' könne ihr Rechnung tragen" (a.a.O., 226).

Es sei notwendig, daß "nicht allein das Intelligenzniveau, sondern vor allem auch die Intelligenzstruktur des körperbehinderten Kindes zum Maßstab der individuellen Schullaufbahnberatung wie der inneren Organisation und des didaktischen Konzepts der Körperbehindertenschule gemacht werden" (a.a.O., 227).

Entsprechend diesen Vorstellungen hätten alle Schüler der Körperbehindertenschule die sogenannte Eingangsstufe zu durchlaufen, in der zu ermitteln sei, "ob und wie der Schüler im zugehörigen Bildungssystem optimal zu fördern ist" (a.a.O., 248). In diesem Bildungssystem unterscheidet SCHÖNBERGER (1974 a) neben einer Gruppe für Körperbehinderte mit "eingeschränkten Lernvoraussetzungen", in welcher das volle Lernziel der Körperbehindertenschule erreicht werden könnte, die beiden weiteren Gruppen: Kinder mit "eingeschränkter Lernfähigkeit" und Kinder mit "erheblich eingeschränkter Lernfähigkeit".
Eine derartige Differenzierung könne jedoch nur bei einer entsprechend großen Schülerzahl gelingen. SCHÖNBERGER (1974) empfiehlt daher die Errichtung von "regionalen Mittelpunktschulen" (vgl. KOCH, 1973), die für eine bestimmte geographische oder politische Region geplant und zudem zentral gelegen sein sollten, damit möglichst viele Kinder täglich vom Elternhaus zur Schule und zurück befördert werden könnten. Außerdem ermögliche die Mittelpunktschule gegenüber kleinen Schulen "die Rationalisierung des Sach- und Personalaufwandes ..." (a.a.O., 239).

Außer von SCHÖNBERGER und SOLAROVA wird die Problematik, in welcher institutionellen Form mehrfachbehinderte Kinder schulisch gefördert werden sollten, von weiteren Fachleuten erörtert.
Der im folgenden darzustellende Diskussionsstand beschränkt sich auf den Personenkreis zerebralparetischer Kinder, da unter ihnen der Prozentsatz Mehrfachbehinderter erfahrungsgemäß sehr hoch ist.

Der Forderung SCHÖNBERGERs, die Körperbehindertenschule müsse dreizügig organisiert sein und sei dann der ideale Ort für die schwerst mehrfachbehinderten Körperbehinderten, wird zum Teil zugestimmt, aber es werden auch Alternativen - vgl. SOLAROVA - diskutiert. Die am häufigsten genannte Alternative

besagt, daß "geistig behinderte" Körperbehinderte die Sonderschule für Geistigbehinderte besuchen sollten. Dieser Vorschlag hat einige Varianten. Eine weitere Alternative heißt: Eigene Schulen für Mehrfachbehinderte.
Letztgenannte Schulform fordern BLÄSIG und SCHOMBURG (1968, 47). Dennoch scheint keine genaue Vorstellung vorhanden zu sein; denn in gleichem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, daß geistig behinderte Körperbehinderte in Einrichtungen der "Lebenshilfe" gefördert werden könnten, sofern diese eine Erweiterung und Spezialisierung für diese neue Aufgabe erfahren (a.a.O., 50). Gleichzeitig heißt es, die größeren Körperbehindertenschulen "sollten aber weitgehend zu differenzierten Sonderschulen für Körperbehinderte ausgebaut werden (Realschul-, Volksschul-, Lernbehinderten- und 'Lebenshilfe'-Zug in einer Schule)" (50).
Gegen die Errichtung eigener Sonderschulen für Mehrfachbehinderte wenden sich BACH (1972, 59 f.) und KATEIN (1973, 112 f.).

BACH (1972) weist auf die Gefahr der "heillosen Zersplitterung der heilpädagogischen Einrichtungen" hin, wodurch die notwendige Differenzierung nicht mehr gewährleistet sei (60).
KATEIN bemerkt, daß eine eigenständige Sonderschule für Mehrfachbehinderte auf die Zusammenarbeit mit bestehenden Sonderschulen angewiesen sei. Am problematischsten sei dabei die diagnostische Abklärung und Abgrenzung bei der Schulaufnahme. Es bestünde die Gefahr "einer schwer korrigierbaren Fehldiagnose" und damit die "Gefahr der Verkürzung des Bildungsangebots" (a.a.O., 112).
Nachdem für eigenständige Sonderschulen für Mehrfachbehinderte auch keine gesetzlichen Grundlagen vorhanden sind, beschränkt sich die Diskussion weitgehend auf die beiden vorher genannten Lösungen.
Neben SCHÖNBERGER setzt sich auch SCHOMBURG H. (1968) für die dreizügige Gliederung der Körperbehindertenschule ein: "Als ideale Gliederung erscheint nach Hamburger Erfahrungen folgende Aufteilung körperbehinderter Kinder in einer Sonderschule, deren günstigste Größe wir heute mit 160 Kindern an-

geben: 9 Volksschulklassen, 4 Klassen für Lernbehinderte ... drei Klassen für praktisch bildbare Kinder" (68). Zu einer ähnlichen Aufteilung kommt WOLFGART (1971). WOLFGART entscheidet sich für diese Lösung aus folgendem Grund: "Man muß befürchten, daß ein körperbehindertes Kind, wenn es erst einmal in einer Einrichtung für Geistigbehinderte ist, dort auch nur nach dem dortigen Anspruchsniveau behandelt und gefordert wird, so daß potentielle Anlagen nicht angemessen gefördert werden und mancher Pseudoschwachsinn eher fixiert als aufgehoben wird" (28). Eine dreizügig gegliederte Körperbehindertenschule und die damit gegebene "konsequente horizontale Durchlässigkeit kann die schulorganisatorische Chance für Mehrfachbehinderte erhöhen und die Zementierung der Einschulung in einen bestimmten Schulzug vermindern" (HARTMANN, 1973, 121). Auch für die Körperbehindertenschule gelte die Forderung, "durch Zentralisierung mehrerer wenig gegliederter Schulen leistungsfähige Schulorganismen in Erwartung einer sinnvollen Differenzierung und Bildungsökonomie und damit einer optimalen Bildungsförderung" (WOLFGART, a.a.O., 29) zu schaffen.
Mit der Konzentration der d i f f e r e n z i e r t e n Förderung mehrfachbehinderter Körperbehinderter im Rahmen einer entsprechend großen Körperbehindertenschule wird auch "die Erstellung und Realisierung eines b e h i n d e r u n g s a d ä q u a t e n Curriculums" (HARTMANN, a.a.O., 120) möglich.
Ein weiteres Argument für diese Lösung wird in den notwendigen und in der Sonderschule für Körperbehinderte vorhandenen Spezialeinrichtungen gesehen (vgl. BACH, 1972, 60). KNAPPEK (1969) weist darauf hin, daß "man nicht alle diese Sondereinrichtungen den Heilpädagogischen Tagesschulen [1] angliedern wird" (26).
Die Dreizügigkeit der Körperbehindertenschule bleibt jedoch nicht unwidersprochen. KUNERT (1969) hält es für "unverständ-

[1] gemeint sind die Sonderschulen für Geistigbehinderte

lich und abwegig, Körperbehindertenschulen als zwei- bis dreizügige Schulen zu planen. Eine große Schule birgt die Gefahr der Vermassung Behinderter und damit die Gefahr der Isolierung unter sozialpsychologischem Aspekt in sich" (157). Der differenzierten Förderung lernbehinderter Körperbehinderter im Rahmen der Körperbehindertenschule könne durch "Individualisierung innerhalb der Kleinklasse voll entsprochen werden" (157). Dieser Ansicht widerspricht BEDNARZ (1971, 48) entschieden, für Individualisierung sei eine äußere Differenzierung die Voraussetzung und nicht umgekehrt. Eine Hereinnahme geistigbehinderter Körperbehinderter in die Sonderschule für Körperbehinderte diskutiert KUNERT nicht. Nach HAUPT und KUNERT (1970) sei zwischen "schulischer Bildungsfähigkeit und praktischer Bildbarkeit" (661) zu unterscheiden. Demnach gehörten Praktisch Bildbare (d.h. Geistigbehinderte) nicht in die Körperbehindertenschule. Auch SANDER E. (1970) scheint von ähnlichen Voraussetzungen wie HAUPT und KUNERT auszugehen. Die Beschulung in einer Körperbehindertenschule wäre bei "nicht testbaren" Kindern problematisch. Es sei ein "Mindestmaß an Kommunikationsfähigkeit" notwendig, um "an dem Prozeß kultureller Wissensvermittelung teilzunehmen" (658). Daraus wird ein gewisses elitäres Selbstverständnis der Körperbehindertenschule ersichtlich, die in ihrer Entwicklung noch in den Anfängen steht (vgl. BEDNARZ, a.a.O., 49) und der es schwer fällt, bisher praktizierte Konzepte in Frage zu stellen.

RUTZ (1969) bemerkt, "daß etwa vorhandene geistige Leistungsschwäche bei den cerebral-bewegungsgestörten Kindern eine andere ist als die der geistig behinderten Kinder" (94). Wenn RUTZ im Hinblick auf diese Feststellung zwar grundsätzlich die Beschulung der mehrfachbehinderten CP-Kinder in der Körperbehindertenschule fordert, aber gleichzeitig "bei cerebral bewegungsgestörten Kindern, die ... auch geistig behindert sind" (94), die Förderung in der Geistigbehindertenschule empfiehlt, dann ist diese Entscheidung durch nichts begründet; auch nicht durch die von RUTZ vorgetragene

organisatorische Lösung, Sonderschulen für Körperbehinderte und Geistigbehinderte "Wand-an-Wand , unter einem Dach" zu errichten, wenn auch manche Argumente für diese Kombination zweier Sonderschultypen sprechen mögen.

3. 2. 1. 5. Kritische Beurteilung der organisatorischen Lösungen

Für die Förderung schwerst mehrfachbehinderter Kinder in der dreizügigen Körperbehindertenschule spricht vor allem die Behinderungsstruktur der CP-Kinder. Die Abklärung, ob eine Intelligenzentwicklungshemmung oder ein Intelligenzdefekt (vgl. SCHÖNBERGER) vorliegt, erfordert ein diesen Kindern adäquates Bildungs- und Therapieangebot. Dadurch wird gleichzeitig eine differenzierte, durchlässige Schulform und die Erstellung geeigneter Curricula ermöglicht. Außerdem können kostspielige Spezialeinrichtungen auf wenige zentrale Schulen beschränkt werden.
Gegen diese Zentralisierungstendenz spricht allerdings ein ernst zu nehmendes Argument: Um die für das dargestellte Konzept notwendige Größe (Schülerzahl) zu erreichen, ergibt sich für viele Kinder die Notwendigkeit einer Internatsunterbringung, d.h. der zeitweisen Trennung vom Elternhaus. Diese Situation könnte weitgehend vermieden werden, würde man "geistig behinderte" Körperbehinderte in die nächstgelegene Geistigbehindertenschule einweisen.
Es entsteht damit das Dilemma: Beschulung unter optimalen Bedingungen in der Körperbehindertenschule bei Unterbringung im Internat, o d e r : Beschulung unter nicht optimalen Bedingungen in der Geistigbehindertenschule bei Verbleib im Elternhaus.
Nicht im Interesse der betroffenen Kinder dürfte es nach dem bisher Gesagten sein, diese v e r e i n z e l t in Geistigbehindertenschulen zu fördern. Abgesehen von der wohl in den meisten Fällen fehlenden speziellen Einrichtung und

personellen Ausstattung genügen wahrscheinlich die Erfahrungen bei pädagogischem und therapeutischem Personal nicht, um den e i n z e l n e n mehrfachbehinderten Kindern gerecht zu werden. BRANDT wies schon 1951 hinsichtlich der "Beschulung von Kindern mit schweren Bewegungsstörungen und Sprachhemmungen aufgrund cerebraler Schädigung" darauf hin, daß diese Kinder "nicht unbeschult bleiben oder Einzelfälle der Hilfsschulen, Krüppel- und Sprachheilschulen sein" (402) dürften. Seine Forderung, es sei an der Zeit, "Schuleinrichtungen zu schaffen, die ihre ganze Pädagogik auf die psychophysische Eigenheit dieser Schüler ausgerichtet haben" (402), kann auch für CP-Kinder mit retardierter Intelligenz gelten. Kommt man jedoch zu der Überzeugung, der Verbleib im Elternhaus sei höher als optimale schulische Voraussetzungen zu bewerten, dann bietet sich neben der dreizügigen Körperbehindertenschule folgende diskutable Lösung an: An e i n i g e n Geistigbehindertenschulen könnten Sondergruppen oder Sammelklassen für Mehrfachbehinderte gebildet werden. Allerdings wäre in diesem Fall eine Kooperation mit der Körperbehindertenschule sinnvoll und notwendig. Dennoch besteht auch bei dieser Lösung die Gefahr, "daß die an Zwergsonderschulen vorfindlichen wenigen Spezialklassen als Sammelklassen mehrfachbehinderten Kindern kaum gerecht werden können. Große Altersunterschiede und vielfältige Behinderungsformen erschweren eine effiziente behinderungsspezifische Betreuung in diesen Klassen" (HARTMANN, a.a.O., 120). Man sollte sich in Anbetracht dieser Lösung bewußt bleiben, daß eine Internatsunterbringung nicht in allen Fällen zu umgehen sein wird. Darauf weist auch BACH (1972) hin, wenn er bemerkt: "Die in diesem Zusammenhang gern erwähnte Problematik, die sich aus unzureichender emotionaler Zuwendung ergibt, sollte übrigens nicht mehr unzutreffenderweise als Frage der zur Verfügung stehenden Zeit gesehen werden, sondern als Frage nach der Gewinnung angemessener Einsichten des Erziehers in die besonderen psychischen Gegebenheiten und die vorhandenen Beeinflussungsmöglichkeiten beim Behinderten" (62).

So gesehen erscheint die dreizügige Sonderschule für Körperbehinderte als geeigneter Ort der schulischen Förderung a l l e r CP-Kinder (vgl. KOCH, 1973, 126 f.). Dieses Postulat wird allerdings in den bislang geltenden Schulgesetzen nicht explizit formuliert. Wenn es dort heißt, Mehrfachbehinderte sollten in die Schule aufgenommen werden, in der sie "am besten" gefördert werden können, dann bleiben die konkrete Interpretation und die Entscheidung den Schulen und Schulverwaltungen überlassen. Trotzdem sollte man die Individualität des einzelnen Falles berücksichtigen. Auch bei einer allgemeinverbindlichen Regelung kann es begründete Ausnahmen geben.
Solange aber keine übereinstimmende Ansicht darüber herrscht und daher nur willkürlich entschieden wird, besteht nicht nur die Gefahr, daß Kinder in einer für sie ungeeigneten Einrichtung beschult werden, sondern daß sie weder an der unzureichend differenzierten Körperbehindertenschule noch an einer erreichbaren Geistigbehindertenschule Aufnahme finden. Das heißt: Die schulische Förderung eines schwer mehrfachbehinderten Kindes könnte allein schon aufgrund mangelhafter oder gar willkürlicher Interpretation der schulorganisatorischen Bestimmungen unmöglich werden.
Erste Ansätze einer vorsichtigen definitiveren Regelung kommen in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1974), im Entwicklungsplan für das Sonderschulwesen in Rheinland-Pfalz (1974) und im Ersten Bayerischen Landesplan für Behinderte (1974) zum Ausdruck:

Deutscher Bildungsrat: "Mehrfachbehinderte Schulpflichtige werden in der Regel in der Sonderschule unterrichtet, von der angenommen werden kann, daß sie vor allem auf der Grundlage ihrer Ausstattung die bestmögliche Förderung zu geben vermag. So werden z.B. geistig behinderte Blinde in den Blindenschulen unterrichtet und Körperbehinderte, die zugleich geistigbehindert sind, meist in Schulen für Körperbehinderte" (19).

Entwicklungsplan Rheinland-Pfalz:

Neben der Empfehlung, unter Umständen an der Geistigbehindertenschule Sonderklassen zu errichten, wird für die Gliederung der Körperbehindertenschule folgendes ausgesagt:

"Die Erziehungs- und Bildungsarbeit dieser Sonderschule wird von Art und Grad der Behinderung und den entsprechenden Bildungsmöglichkeiten bestimmt und orientiert sich an dem Bildungsauftrag der Grund- und Hauptschule, der Sonderschule für Lernbehinderte oder der Sonderschule für Geistigbehinderte.
Die Sonderschule für Körperbehinderte gliedert sich in folgende Klassenzüge:
-Sonderschulkindergarten ...
-Klassen für Schüler, die das Ziel der Grund- und Hauptschulen erreichen können
-Klassen für Schüler, die das Ziel der Sonderschule für Lernbehinderte erreichen können
-Klassen für Schüler, die das Ziel der Sonderschule für Geistigbehinderte erreichen können" (25).

Erster Bayerischer Landesplan für Behinderte:

"Der Grundsatz, daß die Kinder nach dem Schweregrad ihrer Behinderung schulisch betreut werden, hat sich in den letzten Jahren als nicht ausreichend erwiesen... Im Schuljahr 1973/74 besuchten 908 Kinder und Jugendliche in 76 Klassen die Sondervolksschule für Körperbehinderte. Derzeit bestehen 11 Sondervolksschulen für Körperbehinderte; sie müssen zum Teil zusammengefaßt werden, um wenigstens zweizügige, in Jahrgangsklassen gegliederte Schulen zu erhalten. Erforderlich sind 7 Schulen.
... Einzugsbereich einer Schule ist mindestens der Bereich eines Regierungsbezirks, um eine wenigstens zweizügige gegliederte Schule zu erhalten... Neuerdings wird in der Fachpädagogik stark diskutiert, wo die Körperbehinderten einzuordnen sind, die gleichzeitig geistig be-

> hindert sind... Es ist möglich, daß die geistig behinderten Körperbehinderten eines Tages den Körperbehindertenschulen, gewissermaßen als Leistungszug C zugewiesen werden. Unter diesen Voraussetzungen träfe auf jeden Regierungsbezirk eine Sondervolksschule für geistig behinderte Körperbehinderte" (40 f.).

In diesen Verlautbarungen wird das Bemühen erkennbar, die bislang geltenden gesetzlichen Bestimmungen zu präzisieren. Inwieweit diese Empfehlungen theorieorientiert sind, geht aus ihnen nicht deutlich hervor. Die Konzeption im Entwicklungsplan Rheinland-Pfalz scheint es nicht zu sein; denn eine adäquate Förderung mehrfachbehinderter Körperbehinderter kann sich nicht einfach an dem Bildungsauftrag der Lern- bzw. Geistigbehindertenschule orientieren (vgl. SCHÖNBERGER, 1974, 226).
Der bayerische Vorschlag, dreizügige Körperbehindertenschulen einzurichten, entspricht zwar dem oben genannten Postulat. Es bleibt allerdings unklar, warum es sich dabei um eine "Sondervolksschule für geistig behinderte Körperbehinderte" und nicht einfach um eine "Sondervolksschule für Körperbehinderte" handeln soll.

Zusammenfassung

Die vorliegenden empirischen Untersuchungen zur Häufigkeit von Mehrfachbehinderungen stimmen darin überein, daß ein großer Teil der geistig und körperlich Behinderten unter weiteren Behinderungen leidet. Da es nach den geltenden Schulgesetzen keine Sonderschulen für Mehrfachbehinderte gibt, erhebt sich die Frage, in welche bestehende Schulart mehrfachbehinderte Kinder eingeschult werden sollen. Soweit gesetzliche Bestimmungen vorhanden sind, regeln sie dieses Problem nicht eindeutig, das heißt sie überlassen die Entscheidung den einzelnen Schulen oder Schulbehörden.

Bei der Diskussion darüber, in welche Schulart mehrfachbehinderte Kinder aufgenommen werden sollten, lassen sich zwei Auffassungen unterscheiden. Einerseits wird pragmatisch entschieden, andererseits wird eine allgemeinverbindliche Regelung angestrebt, die auf einem theoretischen Vorverständnis von Mehrfachbehinderung beruht.
Im folgenden soll dargelegt werden, daß pragmatische Lösungen dem Bildungsanspruch mehrfachbehinderter Kinder unter Umständen nicht gerecht werden können. Es soll gezeigt werden, daß Regelungen über die Aufnahme mehrfachbehinderter Kinder und Bestimmungen über die Mindestvoraussetzungen für eine Schulaufnahme (Schulfähigkeitskriterien) koordiniert sein müßten.

3. 3. Die Beurteilung der Schulfähigkeit in Abhängigkeit von gesetzlichen Bestimmungen

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wird ein Recht auf Bildung und Schulbildung nicht ausdrücklich formuliert. Nach WALLERATH (1972) "ist zunehmend die Tendenz zu verzeichnen, zur Begründung eines 'Rechts auf Bildung' auf die Art. 6 und 7 GG zurückzugreifen. Aus der Wechselwirkung dieser beiden Grundrechtsbestimmungen ergebe sich eine Modifikation des Rechts der Eltern ..." (132), und zwar in dem Sinne, daß das Erziehungsrecht der Eltern das Recht beinhalte, "vom Staat geeignete Erziehungseinrichtungen zu verlangen" (KLEIN / FABRICIUS, 1969, 19). Gegen diese Rechtsauffassung argumentiert WALLERATH folgendermaßen: "Indem nicht das Kindesrecht, sondern das Elternrecht zum Anknüpfungspunkt des Rechts auf Bildung gemacht wird, wird das Verhältnis des Elternrechts zu dem Kindesrecht auf Bildung geradezu in sein Gegenteil verkehrt. Das Ergebnis ist eine Perversion der Wertordnung des Grundgesetzes, das nicht nur das natürliche Elternrecht, sondern auch und vor allem die Menschenwürde jedes (auch des erziehungsbedürftigen) Menschen anerkennt. Wenn das Grundgesetz in Art. 6 Abs. 2 nicht nur von dem Erziehungsrecht der

Eltern, sondern auch von ihrer Erziehungspflicht spricht, so setzt es mittelbar das natürliche Recht des Kindes auf Erziehung gegenüber seinen Eltern voraus. Das Kindesrecht auf Erziehung folgt unmittelbar aus den in Art. 1 Abs. 1 und Art. 2 Abs. 1 GG zum Ausdruck gekommenen Wertentscheidungen des Schutzes der Menschenwürde und des Rechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit jedes Menschen" (a.a.O., 132).

"Das Recht des Kindes auf Erziehung gegenüber seinen Eltern wird modifiziert durch die Anordnung der Schulpflicht und die Normierung einer umfassenden Organisationsgewalt des Staates auf dem Gebiete des Schulwesens. Wenn der Staat in das natürliche Recht des Kindes auf Erziehung in der Weise eingreift, daß die Allgemeinbildung der Kinder durch Schulen der staatlichen Organisationsgewalt vorbehalten bleibt, dann ist nicht nur der Staat objektiv verpflichtet, dem Kind die Teilnahme an dem Bildungsangebot zu ermöglichen, sondern dieses ist auch im Sinne eines subjektiv-öffentlichen Rechts berechtigt, den ungehinderten Zugang zu den in Ausübung dieser Organisationsgewalt errichteten Bildungseinrichtungen zu verlangen" (a.a.O. 133).

3. 3. 1. Das Recht auf Schulbildung und die Grenze des Rechts

Umgekehrt bedeutet nach WALLERATH das Recht auf Bildung, d.h. das Recht und die dementsprechende Pflicht zum Besuch von Bildungseinrichtungen, nicht ein unbedingtes Recht auf Schulbesuch. WALLERATH argumentiert in Analogie zur Wehrpflicht (die Wehrpflicht beinhalte kein Recht auf Ableistung des Wehrdienstes): "Daß das Kind seiner Schulpflicht an einer (Sonder-) Schule nachzukommen hat, begründet nicht denknotwendig ein entsprechendes Recht des Kindes auf Schulbesuch, ... da die Verpflichtung jeweils nur so weit recht, als dem Einzelnen ihre Erfüllung möglich ist" (a.a.O. 131).

Das bedeutet, daß sowohl das Recht als auch die Pflicht zum Schulbesuch begrenzt sind. "Grenze des Rechts ist lediglich die der jeweiligen Schulform angepaßte Bildungsfähigkeit des Kindes im Sinne eines negativen Ausleseprinzips" (133). Dieses "wenn auch durch Eignung immanent beschränkte" (a.a.O., 133) Recht auf Schulbesuch kommt in den einzelnen Landesverfassungen zum Ausdruck. So heißt es in der Verfassung des Freistaates Bayern im Art. 128: "Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten".

Dieser Rechtsanspruch wird dann wiederum in den Schulgesetzen der Länder präzisiert u n d begrenzt.
Ganz im Sinne des bisher referierten Rechtsverständnisses legt das Oberverwaltungsgericht für die Länder Niedersachsen und Schleswig Holstein in Lüneburg seinem Urteil wegen Befreiung von der Schulpflicht den Begriff der Bildungsfähigkeit zugrunde, indem allerdings zwischen einer "Bildungsfähigkeit im allgemeinen Sinne" und einer "Bildungsfähigkeit im Sinne des Schulpflichtgesetzes" unterschieden wird. (OVG Lüneburg, 7): "Eine Bildungsfähigkeit im allgemeinen Sinne wird entsprechend dem Sprachgebrauch dann vorliegen, wenn jemand überhaupt noch bildbar ist, selbst wenn auch nur in dem bescheidensten Rahmen. Auf diese Bildungsfähigkeit im allgemeinen Sinne kommt es indessen bei der Frage der Schulpflicht nicht an. Entscheidend vielmehr ist hier, ob eine Bildungsfähigkeit im Sinne des Schulpflichtgesetzes bei dem dem Lebensalter nach schulpflichtigen Kinde vorhanden ist. Dieser Begriff ist enger als der Begriff der Bildungsfähigkeit im allgemeinen Sinne. Dabei muß nach Ansicht des Senats beachtet werden, daß die Bildungsfähigkeit im gesetzlichen Sinne einerseits und die nach dem Willen des Gesetzgebers vorhandenen oder bei Fehlen insoweit zu schaffenden Schuleinrichtungen andererseits in Wechselwirkung zueinander stehen" (7 f.).
In dem hier angesprochenen Gerichtsverfahren ging es um die Frage, ob das Kind ... "bildungsunfähig und deshalb von der

Schulpflicht befreit sei". Den Gerichtsakten ist zu entnehmen, daß das Kind zwar im Sinne der vorhandenen Sonderschuleinrichtungen "bildungsunfähig" sei, im Sinne einer geeigneten - jedoch zum damaligen Zeitpunkt noch nicht vorhandenen - Sonderschuleinrichtung (gemeint ist die Sonderschule für Geistigbehinderte) aber durchaus bildungsfähig wäre.

Im Hinblick auf diese Problematik bezweifelt WALLRATH, "ob diese Differenzierung (Bildungsfähigkeit im allgemeinen und Bildungsfähigkeit im gesetzlichen Sinne) auch dort aufrechterhalten werden kann, wo es um die Schaffung der erforderlichen Einrichtungen geht, wo es sich also um die Anpassung der für die Bildungsfähigkeit im gesetzlichen Sinn maßgeblichen Einrichtungen und die durch die 'Bildungsfähigkeit im allgemeinen Sinn' vorgezeichneten Erfordernisse handelt: Besteht ein Anspruch auf Schaffung neuer, in ihrer Art bisher noch nicht vorhandener Einrichtungen, so wird insoweit die Unterscheidung zwischen 'Bildungsfähigkeit im gesetzlichen Sinn' und 'im allgemeinen Sinn' wieder hinfällig" (a.a.O., 130).

Wenn man berücksichtigt, daß inzwischen für alle Behinderungsarten und -grade differenzierte Sonderschuleinrichtungen vorhanden sind, so zeigt sich, daß der Dualismus "bildungsfähig im allgemeinen Sinn" und "bildungsfähig im gesetzlichen Sinn" trotzdem bestehen bleibt, indem einer generellen B i l d u n g s f ä h i g k e i t eine spezielle S c h u l f ä h i g k e i t gegenübergestellt wird. Diesen Eindruck kann man gewinnen, wenn man die schulgesetzlichen Bestimmungen und die darin enthaltenen Einschulungsvoraussetzungen betrachtet.

3. 3. 2. Die Definition der Schulfähigkeit in Schulgesetzen und Richtlinien

In allen Ländern der Bundesrepublik sind das Recht auf Bildung und die Pflicht zum Besuch einer Sonderschule für behinderte Kinder und Jugendliche gesetzlich verankert. Dennoch unterscheidet sich die Schulpflicht im Bereich des Sonderschulwesens von der Schulpflicht im Rahmen der übrigen allgemeinbildenden Schulen in einem Punkt wesentlich:
Unter bestimmten Voraussetzungen kann ein behindertes Kind von der Schulpflicht befreit werden, d.h. die Pflicht zum Schulbesuch und ebenso das Recht auf Bildung im Rahmen bestehender Sonderschulen bestehen nicht absolut. Voraussetzung für die Pflicht zum Schulbesuch ist die Fähigkeit des Kindes, den Anforderungen der Schule gerecht zu werden.
Im folgenden seien die entsprechenden Passagen der die Schulbefreiung bzw. die Schulfähigkeit (Einschulungsvoraussetzungen) betreffenden Gesetze dargestellt:

Baden-Württemberg:

"Kinder und Jugendliche, die nach Feststellung der Schulaufsichtsbehörde wegen ihrer körperlichen, geistigen oder seelischen Eigenart auch mit Sonderschuleinrichtungen nicht gefördert werden können (Bildungsunfähigkeit), sind von der Schulpflicht befreit."
(SchVoG, § 41 Abs. 3)
"Die Schulaufsichtsbehörde entscheidet auf Grund schulärztlicher Gutachten, ob Bildungsfähigkeit vorliegt. Die Entscheidung ist in regelmäßigen Abständen zu überprüfen" (HOCHSTETTER, 1973, 112).

"... die Schulaufsichtsbehörde kann die Pflicht zum Besuch einer Sonderschule für beendigt erklären, wenn sie feststellt, daß der Sonderschulpflichtige ... sich nicht mehr bildungsfähig erweist". (SchVOG, § 50 Abs. 4)

Bayern: "Von der Schulpflicht ist befreit, ... wer im Rahmen schulischer Einrichtungen auch nicht mehr praktisch bildungsfähig ist; diese Feststellung trifft die Schulaufsichtsbehörde im Benehmen mit dem Gesundheitsamt auf der Grundlage eines medizinisch-psychologischen Gutachtens". (SchPG, Art. 6 Abs. 1)

Berlin: "Kinder und Jugendliche, die auch in einer Sonderschule oder durch Sonderunterricht nicht gefördert werden können, werden von der Schulpflicht befreit." (Schulgesetz für Berlin, § 8 Abs. 2)

Bremen: "Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche kann die Schulaufsicht auf Grund eines amtsärztlichen Zeugnisses von der Schulpflicht befreien." (Gesetz über das Schulwesen der Freien Hansestadt Bremen, § 7 Abs. 2)

Hamburg: "Kinder und Jugendliche sind schulpflichtig, wenn sie in Hamburg ihren gewöhnlichen Aufenthalt ... haben und nicht bildungsunfähig sind ...". (Schulgesetz der Freien und Hansestadt Hamburg, § 2)

Hessen: "Kinder und Jugendliche, die auch in einer Sonderschule oder durch Sonderunterricht nicht gefördert werden können, werden von der Schulpflicht befreit ...". (Hessisches Schulpflichtgesetz, § 18 Abs. 2)

Niedersachsen: "Solange Kinder nach Feststellung der Schulbehörden körperlich, geistig und in ihrem sozialen Verhalten derart behindert sind, daß sie auch an einer Sonderschule oder durch geeigneten Sonderunterricht an der Schule nicht gefördert werden können, ruht die Schulpflicht." (NSchG, § 52 Abs. 1)

"Bei der Entscheidung über die Aufnahme in die Schule zu Beginn der Schulpflicht (§ 47) können anerkannte Testverfahren angewandt und Gutachten von Sachverstän-

digen eingeholt werden. Dasselbe gilt, wenn zu entscheiden ist, ob der Schüler der Förderung durch eine Sonderschule oder durch Sonderunterricht bedarf (§ 49 Abs. 1) oder ob er auch dadurch nicht gefördert werden kann (§ 52 Abs. 1)."
(NSchG, § 40 Abs. 1)

Nordrhein-Westfalen: "Die Schulpflicht ruht für Kinder und Jugendliche, von denen anzunehmen ist, daß sie in einer Sonderschule nicht zu sinnvoller Tätigkeit oder ausreichender sozialer Anpassung geführt werden können. In Zweifelsfällen soll ein geeigneter Probeunterricht in einer Sonderschule durchgeführt werden, der in der Regel sechs Monate dauert; in Ausnahmefällen darf er ein Jahr dauern. Die Entscheidung über das Ruhen der Schulpflicht trifft die untere Schulaufsichtsbehörde. Vor der Entscheidung ist ein Gutachten des Gesundheitsamtes einzuholen; die Erziehungsberechtigten sind zu hören."
(SchpflG, § 14)

Saarland: "Kinder, Jugendliche und Heranwachsende, die auch in einer Sonderschule oder durch Sonderunterricht nicht gefördert werden können, werden von der Schulpflicht befreit. Nicht förderungsfähig im Sinne dieser Vorschrift sind alle Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden, die nicht über die Sprache Verbindung aufnehmen können und von denen anzunehmen ist, daß sie durch eine schulische, sonderpädagogische Betreuung nicht zu sinnvoller Tätigkeit und ausreichender sozialer Anpassung geführt werden können."
(Schulpflichtgesetz, § 13 Abs. 1)

"Kinder und Jugendliche werden von der Schulpflicht befreit, wenn festgestellt oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist, daß sie wegen erheblicher Aufnahme-, Verarbeitungs- oder Gestaltungsschwäche selbst durch eine schulische, heilpädagogische Betreuung nicht mehr zu sinnvoller Tätigkeit und ausreichender sozialer Anpassung geführt werden können. ...

Das Überprüfungsverfahren wird auf Antrag der Erziehungsberechtigten, des Schulleiters oder des Schul- oder Amtsarztes durchgeführt. Vor der Durchführung des Überprüfungsverfahrens sind die Erziehungsberechtigten zu hören, sofern sie nicht selbst das Verfahren beantragt haben.

Das Überprüfungsverfahren gliedert sich

1. in eine gutachtliche Stellungnahme der Sonderschule, die erforderlichenfalls einen Schulpsychologen zu hören hat und
2. in eine gutachtliche Stellungnahme des Schul- oder Amtsarztes, der erforderlichenfalls einen Facharzt hinzuzuziehen hat.

Widersprechen sich die pädagogischen und medizinischen Stellungnahmen, so darf die Schulaufsichtsbehörde erst nach einer gemeinsamen Aussprache mit den beteiligten Gutachtern entscheiden."
(Durchführungsverordnung zum Schulpflichtgesetz, § 11 Abs. 1, 3 und 4)

Schleswig-Holstein: "Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche sind von der Schulpflicht befreit."

"Die untere Schulaufsichtsbehörde entscheidet auf Grund des Gutachtens der abgebenden Schule und den Ergebnissen der schulärztlichen und sonderpädagogischen Untersuchungen, ob das Kind ... von der Erfüllung der Schulpflicht befreit ist."
(Durchführung des § 6 des Gesetzes über die Schulpflicht (Sonderschulerlaß vom 27.8.1970 in Nachrichtenblatt des Kultusministers des Landes Schleswig-Holstein) 1970, 293)

Es erscheint bemerkenswert, daß der Begriff der Bildungsunfähigkeit auch heute noch nicht - 30 Jahre nach dem Reichsschulpflichtgesetz von 1938 - völlig aus den Schulgesetzen verschwunden ist. Nach einigen Gesetzen sind solche Kinder von der Schulpflicht zu befreien, die n i c h t b i l d u n g s f ä h i g sind, nach den anderen Gesetzen die-

jenigen Kinder, welche auch in einer Sonderschule n i c h t g e f ö r d e r t werden können. Es scheint aber so zu sein, daß die beiden hier gebrauchten Formulierungen gleichbedeutend gemeint sind, nämlich: bildungsfähig bzw. förderungsfähig im Rahmen der Sonderschule. Bildungsfähigkeit und Förderungsfähigkeit könnte durch den Begriff der Sonderschulfähigkeit ersetzt werden.

Bevor untersucht wird, wie der Begriff der Schulfähigkeit in Gesetzen und Richtlinien präzisiert wird, soll gefragt werden, wer und auf welche Weise prüft und entscheidet, ob ein Kind schulfähig ist oder nicht. Übereinstimmend wird die Entscheidung über die Schulbefreiung eines Kindes von der Schulaufsichtsbehörde ausgesprochen. Unterschiedlich sind die Bestimmungen, wer die Schulfähigkeit bzw. Schulunfähigkeit eines Kindes feststellt.

In den Bundesländern Baden-Württemberg und Bremen genügt offenbar ein schul- bzw. amtsärztliches Gutachten. In Bayern trifft die Feststellung "die Schulaufsichtsbehörde im Benehmen mit dem Gesundheitsamt auf der Grundlage eines medizinisch-psychologischen Gutachtens" (SchPG, Art. 6 Abs. 1). Nach dem Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG, § 40 Abs. 1) "können anerkannte Testverfahren angewandt und Gutachten von Sachverständigen eingeholt werden". Die Rolle der Sonderschule wird hier nicht explizit angesprochen im Gegensatz zu den Bestimmungen in einigen anderen Bundesländern: So wird in Schleswig-Holstein "auf Grund des Gutachtens der abgebenden Schule und der Ergebnisse der schulärztlichen und sonderpädagogischen Untersuchungen ..." (Sonderschulerlaß, 1970, 293)entschieden. Ähnlich wird im Saarland verfahren.

Sehr differenziert sind die Bestimmungen im Bundesland Hessen. Hier besteht die Überprüfung "aus einem pädagogisch-psychologischen und einem ärztlichen Teil. Dementsprechend sind als Prüfende zu beteiligen ... Lehrer der Sonderschule und der Schularzt ..." (175. Ausführung der §§ 6,7 und 13 des Hessischen Schulpflichtgesetzes (SchPflG) vom 17.5.1961).

Außerdem heißt es in diesen Ausführungsbestimmungen: "... Der Lehrer der Sonderschule kann die Überprüfung im Einzel- oder Gruppenverfahren durchführen. Es bleibt ihm überlassen, ob er im Testverfahren oder Probeunterricht die notwendigen Feststellungen trifft." Hier wie auch im Schulpflichtgesetz Nordrhein-Westfalens (§ 14) wird ausdrücklich auf die Möglichkeit eines Probeunterrichts zum Zwecke der Feststellung der Schulfähigkeit hingewiesen. Nach den Vorläufigen Richtlinien der Schule für Praktisch Bildbare wird in Hessen ein derartiger Probeunterricht auf mindestens 6 Monate festgesetzt. "Die Feststellung der Bildbarkeit erfolgt in der Aufnahme- und Beobachtungsstufe. Eine Zurückstellung bzw. Befreiung von der Schulpflicht darf in der Regel erst nach einer Beobachtungszeit von mindestens sechs Monaten ausgesprochen werden" (Richtlinien 1971, 4). In den Richtlinien Nordrhein-Westfalens kann der Probeunterricht 6 bis 12 Monate dauern.
Auch in Berlin gilt: "Zur Feststellung der Einschulungsvoraussetzungen ist eine Beobachtungszeit von mindestens 2 Monaten bis zu höchstens 6 Monaten erforderlich" (Rahmenplan, 1975, 4). Ebenso besteht die Möglichkeit eines Probeunterrichts in Hamburg, wobei über die Dauer keine Angaben gemacht werden (Merkblätter über die Aufnahme in eine Sonderschule für Körperbehinderte bzw. in eine Heilpädagogische Tagesschule).

Das Verwaltungsverfahren, das heißt der Auftrag für die jeweils zuständige Instanz, ist gesetzlich geregelt. Die Art und Weise der Untersuchungen, die zu einem Entscheidungsverfahren führen, bleiben offenbar weitgehend den einzelnen daran beteiligten Personen überlassen. Diese haben sich allerdings auch an den amtlichen Texten zu orientieren, in denen die formalen Kriterien "bildungsfähig" oder "nicht förderungsfähig" näher erläutert werden. Im folgenden soll daher gefragt werden, ob und in welcher Weise der Begriff der Schulfähigkeit präzisiert und eventuell sogar operationalisiert wird.

In den zur Verfügung stehenden Gesetzestexten und Richtlinien [1] der einzelnen Bundesländer sind die Schulfähigkeitskriterien und damit auch die Kriterien für eine Schulbefreiung folgendermaßen festgelegt:

Baden-Württemberg:

"Die Sonderschule für bildungsschwache Kinder und Jugendliche erzieht und unterrichtet Kinder, die infolge ihrer geistigen Behinderung dem Gang der Sonderschule für lernbehinderte Kinder ... nicht mehr zu folgen vermögen, aber in kleinen Gruppen noch einer einfachen Erziehung und Bildung zugänglich sind." (Richtlinien, 1968, 536)

Bayern:

"Schulen für geistig Behinderte sind bestimmt für Kinder ...,die
1. über die Sprache Kontakt aufnehmen können, also zwar Sprachverständnis, aber keine oder nur ganz geringe Sprachfähigkeit besitzen
2. über das unbedingt notwendige Mindestmaß sozialer Anpassung verfügen ...
3. Anlagen lebenspraktischer Art besitzen ...
4. in den Kulturtechniken ... noch Leistungen, wenn auch nur in beschränktem Umfang, hervorzubringen vermögen".
(1. DVSoSchG § 9)

Diese Bestimmungen werden im Lehrplan folgendermaßen abgeändert:
"Nach einer zielgerichteten Unterweisung in einer schulvorbereitenden Einrichtung nimmt die Schule für geistig Behinderte die Kinder auf,

a) die in der Lage sind, einfache gestische und verbale Mitteilungen zu verstehen, die also Sprachverständnis, wenn auch nicht Sprachfähigkeit besitzen,

1) Die im folgenden zitierten Richtlinien oder Lehrpläne betreffen - wenn nicht anders vermerkt - die Sonderschule für Geistigbehinderte.

b) die über ein notwendiges Mindestmaß an sozialer Anpassung verfügen, um mit anderen Kindern zusammen zu sein, zu arbeiten und zu lernen,

c) die erzieherischen und therapeutischen Bemühungen zugänglich sind,

d) die Anlagen lebenspraktischer Art besitzen, welche auf der Grundlage gemeinsamen Tuns von Kind und Erzieher durch planvolle Übung und sinnvolle Anwendung zu lebensbedeutsamen Fähigkeiten und Fertigkeiten geführt werden können."
(Lehrplan für die Schulen für Geistigbehinderte, 1971, 177)

Berlin: "Die Überprüfung auf Schulbesuchsfähigkeit wird von Sonderschullehrern der Sonderschule für Geistigbehinderte durchgeführt. ... Einschulungsvoraussetzungen: abgeschlossene Sauberkeitsgewöhnung, weitgehende Selbständigkeit bei der Nahrungsaufnahme, Fortbewegungsfähigkeit (in der Regel gehen an der Hand), Verständnis für einfache verbale und gestische Anweisungen ... Kinder und Jugendliche, die aufgrund unkontrollierter Aggressivität sich und andere gefährden sowie schwer Anfallskranke, die nicht medikamentös eingestellt sind, können nicht aufgenommen werden." (Rahmenplan, 1975, 2).

Hamburg: "1. Bei Aufnahme eines körperbehinderten Kindes in eine Sonderschule für Körperbehinderte bzw. in den Schulkindergarten einer solchen Einrichtung wird vorausgesetzt, daß es schulfähig ist.

2. Das Kind muß unter anderem fähig sein,
für seine körperliche Sauberkeit zu sorgen,
Kontakt zu Lehrern, Erziehern und Therapeuten aufzunehmen,
eine bestimmte ihm aufgetragene

Tätigkeit über einen bestimmten Zeitraum auszuüben, Mitteilungen zu verstehen und zu verarbeiten.

3. Das Kind muß sich so verhalten können, daß es sich selbst oder andere nicht durch unkontrollierte oder aggressive Handlungen gefährdet.

4. Das Kind muß in einer Klasse gefördert werden können, ohne daß dadurch Lehrer und Erzieher über Gebühr beansprucht werden oder die Arbeitsfähigkeit der Gruppe erheblich leidet.

5. Sind bei der Aufnahme eines Kindes nicht alle Voraussetzungen gegeben oder erkennbar, so wird es unter ausdrücklichem Widerrufsvorbehalt auf Probe aufgenommen. ...

6. Sind bei einem Schüler nach seiner Aufnahme keine Fortschritte in den Leistungen und im Bildungsgang zu erkennen oder tritt ein Persönlichkeitsabbau oder Leistungsabfall ein, so wird das Kind vom weiteren Schulbesuch zurückgestellt. ..."

(Merkblatt über die Aufnahme in eine Sonderschule für Körperbehinderte, hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung -Amt für Schule-)

"Bei der Einschulung eines behinderten Kindes in eine Heilpädagogische Tagesschule wird ein Entwicklungsstand vorausgesetzt, der die Teilnahme an den schulischen Veranstaltungen ermöglicht.
Das Kind muß unter anderem fähig sein,

sich sauber zu halten,
Kontakt zu Lehrer und Erzieher aufzunehmen,
eine bestimmte Tätigkeit eine Zeitlang auszuüben,
einfache Mitteilungen zu verstehen,
seine Hände zu gebrauchen,
selbständig zu gehen oder sich mit Hilfsmitteln fortzubewegen.

Das Kind muß sich ferner so verhalten können, daß es nicht sich selbst oder andere durch unkontrollierte aggressive Handlungen, sexuelle Übergriffe und anderes gefährdet und die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit durch ständige Unruhe erheblich stört.

Das Kind muß in einer Gruppe tragbar sein, ohne Lehrer und Erzieher zu überfordern.

Sind bei der Aufnahme eines Kindes nicht alle Voraussetzungen gegeben oder erkennbar, gilt es als vorläufig aufgenommen. Die Erziehungsberechtigten erhalten darüber Nachricht. In dieser Probezeit soll es sich erweisen, ob durch erzieherische Maßnahmen die Mindestanforderungen erfüllt werden können. Über die endgültige Aufnahme wird später entschieden.
Die Schule hat einen klar umrissenen Bildungsauftrag. Es ist nicht ihre Aufgabe, Bewahr- und Pflegefälle zu betreuen.

Sind bei einem Schüler keine Fortschritte im Bildungsgang zu erkennen oder tritt ein Persönlichkeitsabbau oder Leistungsabfall ein, wird das Kind vom Schulbesuch zurückgestellt. ..."

(Merkblatt [1] über die Aufnahme in eine Heilpädagogische Tagesschule, hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung -Amt für Schule-)

1) Die in den beiden Merkblättern enthaltenen Aussagen zur Schulfähigkeit werden in die 1975 erschienenen Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte nahezu wörtlich übernommen. Die probeweise Aufnahme wird hier auf mindestens 6 Monate festgelegt. Außerdem enthalten die Richtlinien den Satz: "Die gegenwärtige bauliche und personelle Ausstattung der Schule für Geistigbehinderte erlaubt es nicht, Kinder anzunehmen, die überwiegend auf körperliche Pflege angewiesen sind" (50).

Hessen:

"Schulfähig im Sinne der Schule für Praktisch Bildbare sind Schüler, die e i n i g e der folgenden Voraussetzungen im Ansatz erkennen lassen:

a) Einen körperlichen Entwicklungsstand, der die Teilnahme an der Mehrzahl der schulischen Veranstaltungen ermöglicht;
b) Fortbewegungsfähigkeit;
c) Selbstbesorgung (auch noch mit fremder Hilfe) bezüglich Nahrungsaufnahme, Kleidung und Sauberkeit;
d) Verständnis für einfache verbale oder gestische Mitteilungen;
e) Fähigkeit zum Zusammensein mit anderen Schülern;
f) Bereitschaft, fremdgestellte Aufgaben für eine begrenzte Zeit anzunehmen."

(Vorläufige Richtlinien, 1971, 16)

Nordrhein-Westfalen:

"Als Voraussetzungen für die Aufnahme in eine Sonderschule für Geistigbehinderte gelten in der Regel:

a) ein geistig-seelischer Entwicklungsstand, der Gegenstandsbezug erkennen läßt und den Behinderten befähigt, über die Stufe des bloß dranghaften Hantierens hinaus sinnvoll mit Material umzugehen und über mehrere Minuten bei angemessenen Tätigkeiten zu verweilen;
b) die Fähigkeit, einfache verbale oder gestische Mitteilungen zu verstehen
c) die Fähigkeit, soziale Verhaltensweisen zu erlernen
d) ein Gesundheitszustand, der dem Behinderten die Beteiligung an schulischen Veranstaltungen ohne Überforderung ermöglicht.

Geistigbehinderte, die spezieller pflegerischer Betreuung bedürfen (z.B. bei erheblichen Mängeln in den Bereichen der Selbstversorgung, bei Krämpfen, bei medikamentöser Versorgung) dürfen nicht vom Schulbesuch ausgeschlossen bleiben. Auch eine noch nicht erreichte persönliche Sauberkeit stellt die schulische Förderung ... grundsätzlich nicht in Frage."

(Richtlinien, 1973, 6)

Rheinland-Pfalz und Saarland:	"... Als geistigbehindert sind diejenigen Kinder anzusehen, die wegen des Umfangs und der Dauer ihrer intellektuellen Beeinträchtigung eine Sonderschule für Lernbehinderte nicht mit ausreichendem Erfolg besuchen können, die jedoch gruppenweise unterrichtbar sind, deren geistig-seelische Förderung aber überwiegend auf praktische Vollzüge angewiesen bleibt und für die eine Einführung in die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens nur in Ausnahmefällen sinnvoll ist. ..." (Bildungsplan,1971, 5)
Saarland:	Siehe Seite 84 f. (Schulpflichtgesetz § 13 Abs. 1 und die entsprechende Durchführungsverordnung, § 11 Abs. 1)

Die hier zusammengestellten Schulfähigkeitskataloge betreffen mit einer Ausnahme (Hamburg) die Sonderschule für Geistigbehinderte. In den übrigen Bundesländern existieren keine gesonderten Schulfähigkeitskriterien für körperbehinderte Kinder. Es fällt auf, daß in der Bundesrepublik bislang nur in zwei Ländern (Hamburg und Bayern) Lehrpläne für die Sonderschule für Körperbehinderte vorhanden sind. Im Bayerischen Lehrplan wird das Problem der Schulfähigkeit überhaupt nicht angesprochen. Berücksichtigt man jedoch die in Bayern und in den übrigen Bundesländern geltenden gesetzlichen Bestimmungen über die Aufnahme mehrfachbehinderter Kinder in Sonderschulen (vgl. oben, 58 ff.), dann muß man annehmen, daß im Falle der Aufnahme mehrfachbehinderter Kinder in die Sonderschule für Geistigbehinderte auch die dort üblichen Einschulungskriterien auf Mehrfachbehinderte Anwendung finden. Die bayerische Regelung, wonach mehrfachbehinderte Kinder "in jene Sonderschule aufzunehmen (sind), in der nach dem Schweregrad der Behinderung die beste Betreuung und Förderung erwartet werden kann" (1. DVSoSchG, § 11), wird im Lehrplan für die Schulen für Körperbehinderte folgendermaßen

ergänzt: "Mehrfachbehinderte mit Ausfällen im Intelligenzbereich werden in besonderen Klassen unterrichtet, für die je nach Grad der Behinderung die Lehrpläne der Schule für Lernbehinderte bzw. für Geistigbehinderte herangezogen werden" (213). Abgesehen davon, daß das Problem der Beschulung körperbehinderter Kinder mit Mehrfachbehinderungen durch die bloße Übernahme anderer Lehrpläne nicht gelöst werden kann (vgl. oben, 67), wird die Aufnahme schwerst mehrfachbehinderter, körperbehinderter Kinder in eine Sonderschule für Geistigbehinderte sehr in Frage gestellt, wenn man die genannten Einschulungsvoraussetzungen der Sonderschule für Geistigbehinderte zugrundelegt, in denen u.a. folgende Bedingungen gefordert werden: ausreichende Fortbewegungsfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstbesorgung, das Vorhandensein lebenspraktischer Anlagen. So fällt zum Beispiel in Hamburg bei den Aufnahmebedingungen der Körperbehindertenschule gegenüber denen der Heilpädagogischen Tagesschule lediglich das Schulfähigkeitskriterium der Fortbewegungsfähigkeit weg.

In der folgenden Tabelle sind die in Gesetzen oder Richtlinien genannten Einschulungskriterien für die Sonderschule für Geistigbehinderte zusammengefaßt:

	In Gruppen bildbar	Soziale Anpassung	Kontakt über Sprache	Lebenspraktische Fähigkeiten	Selbstbesorgung	Fortbewegung	Ausdauer über bestimmte Zeit
Baden-Württemberg	x						
Bayern		x	x	x			
Berlin		x	x		x	x	
Hamburg	x	x	x	x	x	x	x
Hessen		x	x		x	x	x
Nordrhein-Westfalen		x	x				x
Rheinland-Pfalz	x						
Saarland	x	x	x	x			
Schleswig-Holstein	x	x	x				

Berücksichtigt man, daß die Einschulungsvoraussetzungen nicht in allen Ländern in gleicher Weise differenziert aufgeführt werden, so ergeben sich zusammenfassend doch etwa folgende Punkte:

-- Die Kinder müssen g r u p p e n w e i s e unterrichtbar sein.

-- Die Kinder müssen über die S p r a c h e (verbal oder averbal) K o n t a k t aufnehmen können.

-- Die Kinder müssen über soziale Anpasssung verfügen.

-- Die Kinder müssen Anlagen l e b e n s p r a k t i s c h e r Art besitzen.

-- Die Kinder müssen ein gewisses Maß an Selbständigkeit (Selbstbesorgung) aufweisen.

Fast in allen Ländern werden die Kriterien "Kontakt über die Sprache" und "soziale Anpassung" angegeben, wobei das Merkmal "gruppenweise unterrichtbar" dem der "sozialen Anpassung" zugeordnet werden könnte.

Wollte man diese fünf Kriterien noch einmal zusammenfassen, dann ließen sie sich auf zwei Einschulungsbedingungen reduzieren, wie es etwa im Schulpflichtgesetz des Saarlandes geschieht: "Kinder und Jugendliche werden von der Schulpflicht befreit, wenn festgestellt oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist, daß sie ... nicht mehr zu s i n n v o l l e r T ä t i g k e i t und ausreichender s o z i a l e r A n p a s s u n g geführt werden können" (§ 13 Abs.1; Sperrung v. Verf.).

Bei einigen Voraussetzungen sind von Land zu Land deutlich divergierende Auffassungen festzustellen, so etwa im Hinblick auf die Kriterien "Selbstbesorgung" in den Ländern Hamburg und Nordrhein-Westfalen, wenngleich in Hamburg einschränkend davon die Rede ist, daß "bei der Aufnahme eines Kindes nicht alle Voraussetzungen gegeben oder erkennbar" sein müssen.

Gerade bei dieser Formulierung zeigt es sich, daß zwar versucht wird, durch Differenzierung einem voreiligen D e t e r m i n i s m u s zu entgehen, daß aber andererseits bei aller Präzisierung der Begriffe eine O p e r a t i o n a l i s i e r u n g derselben nicht annähernd gelingt. So kann man u.a. lesen:

- das "unbedingt notwendige Mindestmaß" an sozialer Anpassung
- Leistungen in "beschränktem" Umfang
- "weitgehende" Selbständigkeit
- verbale und gestische Mitteilungen
- Aufgaben für eine "begrenzte Zeit" annehmen
- Tätigkeiten über einen "bestimmten Zeitraum" ausüben
- bei "angemessenen" Tätigkeiten verweilen [1)]

Zusammenfassung

In allen Schulgesetzen der Bundesrepublik wird die S c h u l p f l i c h t für behinderte Kinder festgestellt. Allerdings können solche Kinder von der Schulpflicht b e f r e i t werden, die gewisse Minimalvoraussetzungen (Schulfähigkeitskriterien) nicht erfüllen. Die in den einzelnen Ländern aufgestellten Schulfähigkeitskriterien sind nicht einheitlich. In etwa übereinstimmend werden die beiden Voraussetzungen "Fähigkeit zur sozialen Anpassung" und "Fähigkeit zu lebenspraktischen Tätigkeiten" gefordert, welche allerdings nicht operationalisiert sind.

1) Diese Passage erhält allerdings durch den Zusatz "über mehrere Minuten" eine genauere Bestimmung.

Über die Befreiung von der Schulpflicht entscheidet die Schulaufsichtsbehörde. Der dieser Entscheidung zugrundeliegende Modus der Untersuchung wird in den Schulbestimmungen wiederum nicht einheitlich und eindeutig geklärt. In der Regel werden ein sonderpädagogisches und ein medizinisches Gutachten verlangt. Angaben zur Art und Weise des Untersuchungsprozesses selbst sind selten zu finden. Nur in einigen Bundesländern ist eine probeweise Aufnahme in die Sonderschule gesetzlich möglich.

3. 3. 3. Schulfähigkeit und Schulreife

Untersucht man die vorhandenen Schulgesetze, so findet man neben dem Begriff der Schulfähigkeit auch den der S c h u l r e i f e . Beide Begriffe lassen sich voneinander unterscheiden.
Die Frage nach der Schul f ä h i g k e i t eines Kindes meint, ob das Kind überhaupt im Rahmen einer Schule gefördert werden kann, während die Frage nach der S c h u l r e i f e bedeutet, zu welchem Zeitpunkt, in welchem Alter das Kind den Anforderungen der Schule gerecht werden kann. Schulreife setzt also die Schulfähigkeit voraus. Nach bisherigem Verständnis war das wesentliche Schulreifekriterium das Lebensalter des Kindes. "Ein Kind, das am 30. Juni eines Jahres mindestens sechs Jahre alt ist, kann auf die Dauer eines Schuljahres vom Schulbesuch zurückgestellt werden, wenn auf Grund der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes zu erwarten ist, daß es nicht mit Erfolg am Unterricht teilnehmen kann ..." (Bayerisches Schulpflichtgesetz Art. 8 Abs. 2). "... die volle Schulreife ist erst nach durchlaufenem Gestaltwandel zu erwarten" (REMPLEIN, 1961, 330). Dieser herkömmliche Begriff von Schulreife beruht auf den entwicklungspsychologischen Phasenlehren, die den "fälschlichen Eindruck (vermitteln), Entwicklung sei bereits in allen einzelnen Schritten vorprogrammiert und vollziehe sich plan-

mäßig und zeitgerecht als ein quasi-biologisches Wachstum ... Eine solche Auffassung wird nahegelegt durch die bloße Beschreibung von Entwicklungsfortschritten, ohne ihre vorausgehenden Bedingungen zu analysieren und durch die feste Bindung von Entwicklungsfortschritten an durchschnittliche Lebensaltersnormen" (WEINERT u.a., 1974, 89).
Legt man jedoch einer Diskussion um die Schulreife eine neuere durch empirische Befunde gesicherte Theorie zugrunde, die beinhaltet, "daß Lernverhalten von Voraussetzungen bestimmt wird, die selbst erlernt werden müssen (SCHIEFELE und ÖRTER, 1971, 9), dann gilt: "Der Schulerfolg ... hängt wesentlich von vorschulischen Lernerfahrungen ab" (SCHIEFELE / ÖRTER, a.a.O., 9). Das heißt also, daß Schulreife nicht allein von biologischen Reifevorgängen abhängig ist. Unsere Schulen - Volks- und Sonderschulen - halten aber nach wie vor an der herkömmlichen Definition von Schulreife fest, indem die Schulpflicht mit dem 6. Lebensjahr beginnt. SCHIEFELE und ÖRTER weisen darauf hin, daß die bisherige Schulaufnahmepraxis für diejenigen Kinder, "deren Lernvoraussetzungen genügend entwickelt sind", weniger belastend sei als vielmehr für Kinder, deren "Begabungsmängel auf frühe Erziehung" (a.a.O., 9) zurückzuführen seien.
Gerade im Bereich der Erziehung behinderter Kinder wurde die Bedeutung einer früh einsetzenden Förderung schon lange erkannt, was seinen Ausdruck in der Errichtung schulvorbereitender Einrichtungen fand. Ebendahin zielen die gegenwärtigen Bemühungen, noch vor Eintritt in eine schulvorbereitende Einrichtung eine pädagogische Frühförderung für behinderte Kinder zu organisieren und zu institutionalisieren (SPECK, 1973a).
Legt man dem Begriff "Schulreife" also die neuere Theorie zugrunde, "daß der körperlich-seelisch-geistige Entfaltungsprozeß eines Kindes jene Qualität erreicht hat, um den Anforderungen der Schule zu genügen"(WEINERT u.a., 1974, 45), dann erscheint der Begriff "Schulfähigkeit" angebrachter zu sein. Tatsächlich kann bei Durchsicht der einschlägigen Li-

teratur festgestellt werden, daß die beiden Begriffe "Schulfähigkeit" und "Schulreife" weitgehend synonym verwendet werden (vgl. BACH, 1974, 85; WOLFGART, 1971, 27 f.; SANDER E., 1970, 653 ff.). MANEKE (1972) unterscheidet den ärztlichen Begriff der Schulfähigkeit vom pädagogischen Begriff der Schulreife. Voraussetzung für Schulfähigkeit sei, daß körperbehinderte Kinder gelernt haben, "wenigstens zwei bis drei Stunden an einem Vormittag (ggf. in einem Spezialstuhl) zu sitzen, sich auch als cerebral Bewegungsgestörte der Sprache als Kommunikationsmittel zu bedienen, selbständig essen und trinken zu können und - soweit überhaupt erreichbar - sauber zu sein" (MANEKE, a.a.O., 78 f.). Eine Antwort darauf, warum Schulfähigkeit und Schulreife "durch sehr unterschiedliche Kriterien gekennzeichnet seien", bleibt MANEKE allerdings schuldig. Daß die von ihm genannten Voraussetzungen für Schulfähigkeit nur ärztlicherseits erreicht werden könnten, bleibt nicht nachvollziehbar. MANEKE sagt selbst : "Der Zeitpunkt der Einschulung ist also weitgehend und bei einzelnen Kindern äußerst unterschiedlich durch den Erfolg der Bemühungen in einer vorgeschalteten Kindergartengruppe diktiert" (a.a.O., 79). Vergleicht man damit MANEKEs Definition vom Ziel der Schulreife, dann lassen sich keine Unterschiede zum Verständnis von Schulfähigkeit ausmachen. "Das Ziel der 'Schulreife' ist ... ein vom Grad und der Vielfalt der Behinderungen diktierter, niveau- und personalspezifischer Begriff, abhängig von der Intensität der vorschulischen Förderung" (MANEKE, a.a.O., 79). Ungeachtet der hier vorliegenden Trennung ärztlicher und pädagogischer Aufgaben wird jedoch festgestellt, daß Schulfähigkeit oder Schulreife von vorschulischen Bemühungen abhängt.

3. 3. 4. Schulvorbereitende Einrichtung und Sonderschule

Ziel schulvorbereitender Einrichtungen für behinderte Kinder ist es also, diese soweit zu fördern, daß sie den Anforderungen (d.h. den Einschulungsvoraussetzungen) der Sonderschule genügen. In Bayern gilt: "Schulvorbereitende Einrichtungen ... haben die Aufgabe, die körperliche oder geistige Entwicklung des voraussichtlich sonderschulbedürftigen, aber ohne besondere Vorbereitung voraussichtlich nicht sonderschulfähigen Kindes durch anhaltende Unterweisung des Kindes je nach Art seiner Behinderung so zu fördern, daß es mit Beginn seiner Schulpflicht oder nach seiner etwa gemäß Schulpflichtgesetz verfügten Zurückstellung vom Schulbesuch fähig ist, dem Unterricht in der in Betracht kommenden Sonderschule zu folgen" (Vollzugsbekanntmachung, 1969). Die hier angesprochene Möglichkeit der Zurückstellung schulpflichtig gewordener, jedoch noch nicht schulfähiger Kinder, sollte laut verschiedenen Empfehlungen (KONFERENZ DER KULTUSMINISTER, 1972, 16; BUNDESVEREINIGUNG Lebenshilfe, 1973, 6) vermieden werden, da es sich dabei um einen beträchtlichen Verlust an Zeit für die notwendige Bildungsarbeit handelt. Verständlich wird die Zurückstellung nur dann, wenn während des Zurückstellungszeitraumes eine Förderung des Kindes im Rahmen einer schulvorbereitenden Einrichtung gewährleistet ist. Dies trifft jedoch - bezogen auf die Verhältnisse in Bayern, wo "Sonderschulpflichtige ... zweimal auf die Dauer eines Schuljahres vom Besuch der betreffenden Sonderschule zurückgestellt werden (können)" (Art. 16 Abs. 2, SchPG) - nicht zu; denn es gibt keine Pflicht zum Besuch schulvorbereitender Einrichtungen, auch nicht für zurückgestellte Kinder, obwohl es im Kommentar zum Bayerischen Sonderschulgesetz heißt: "Die schulvorbereitenden Einrichtungen kommen nicht nur für die sonderschulbedürftigen Kinder im vorschulpflichtigen Alter in Betracht, sondern sind insbesondere auch für die vom Schulbesuch zurückgestellten sonderschulbedürftigen Kinder notwendig ..." (MÜLLER L., 1967, 23). "Das Staatliche Schul-

amt stellt auf Antrag fest, ob und wegen welcher Behinderung ein Kind die Unterweisung in einer schulvorbereitenden Einrichtung benötigt. Die Aufnahme in die schulvorbereitende Einrichtung selbst bleibt der Übereinkunft des Trägers dieser Einrichtung mit den Erziehungsberechtigten vorbehalten" (5. DVSoSchG, § 2 Abs. 1).
Entscheidende Kriterien für die Aufnahme eines Kindes in eine schulvorbereitende Einrichtung sind also der Antrag der Eltern[1], die Feststellung der Notwendigkeit der Förderung und das Einverständnis des Trägers der Einrichtung.

Nach den gesetzlichen Vorschriften in Bayern hat das behinderte Kind für eine Aufnahme in eine schulvorbereitende Einrichtung außer dem Mindestalter [2] keine weiteren Bedingungen zu erfüllen. In den 1968 beschlossenen "Empfehlungen zur Organisation und Erziehungsarbeit von Sonderkindergärten für Geistigbehinderte" (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1973) werden dagegen Voraussetzungen für die Aufnahme genannt. Es soll danach die Frage geklärt sein,

> "ob das Kind nach seinem körperlichen Zustand schon in der Lage ist, ohne Überbeanspruchung am An- und Abtransport und am Geschehen im Sonderkindergarten teilzunehmen.
>
> Das Kind sollte stehen können und Ansätze zum Laufen zeigen. Die Wahrscheinlichkeit, daß es das Laufen lernt, muß gegeben sein.
>
> Ansätze zum Kontakt mit der Sonderkindergärtnerin sollen feststellbar sein.
>
> Ein erstes Verständnis für einfache verbale oder gestische Mitteilungen ist erforderlich.
>
> Die Möglichkeit, mehrere Stunden ohne die Mutter auszukommen und mit anderen Kindern zusammensein zu können, muß gegeben sein" (30).

1) "Der Antrag ... kann von den Erziehungsberechtigten des Kindes oder mit deren Zustimmung vom zuständigen Gesundheitsamt. Jugendamt, der zuständigen Sozialhilfebehörde oder von einer Beratungsstelle gestellt werden" (5. DVSchG, § 2 Abs. 3)

2) "Der Besuch schulvorbereitender Einrichtungen setzt bei Gehörlosen, hochgradig Schwerhörigen und stark Sprachbehinderten in der Regel ein Mindestalter von drei Jahren, im übrigen in der Regel ein Mindestalter von vier Jahren voraus." (5. DVSchG, § 1 Abs. 2)

Vergleicht man die genannten Voraussetzungen für die Aufnahme in Sonderkindergärten mit den in den gleichen Empfehlungen enthaltenen "Einschulungsvoraussetzungen" (1973, 2), dann fällt auf, daß sie sich kaum unterscheiden. Im Merkblatt über die Aufnahme in eine Sonderschule für Körperbehinderte in Hamburg (vgl. 93) heißt es: "Bei Aufnahme eines körperbehinderten Kindes in eine Sonderschule bzw. in den Schulkindergarten wird vorausgesetzt, daß es schulfähig ist". Das heißt: Für die Aufnahme in den Kindergarten gelten offenbar die gleichen Voraussetzungen wie für die Einschulung.

Sieht man die Aufgabe schulvorbereitender Einrichtungen darin, "die Kinder so weit zu fördern, daß sie nach Möglichkeit mit Beginn des Schulpflichtalters schulfähig sind" so folgt daraus, "daß für die Aufnahme in eine schulvorbereitende Einrichtung nicht die gleichen Bedingungen gelten können wie für die Schulaufnahme" (SPECK, 1972, 159).
Nach den geltenden Schulgesetzen bleibt die Notwendigkeit einer Entscheidung, ob ein behindertes Kind nach dem Besuch einer schulvorbereitenden Einrichtung in die Sonderschule aufgenommen werden soll, bestehen. Dabei dürfte die Annahme zugrundeliegen, daß es sich bei S c h u l e um etwas grundsätzlich anderes handelt als bei einer V o r s c h u l e . SPECK (1974) stellt dazu fest: "Beides sind von der Bedeutung ihres Bildungsauftrags her gleichrangige Bildungseinrichtungen. In beiden erfolgt 'organisiertes', d.h. sinngerechtes, pädagogisches Lernen. Im übrigen ist in der Entwicklung des Kindes kein Einschnitt auszumachen, von dem ab ein gänzlich anderes, eben 'schulisches' Lernen in Funktion träte" (110). SPECK (1972) fordert daher die "Weiterentwicklung des Sonderkindergartens zu einer integrierten Frühstufe der Sonderschule ..." (152). Die Verwirklichung einer derartigen Forderung würde dann konsequenterweise auch die Pflicht zum Besuch schulvorbereitender Einrichtungen beinhalten, um dem Recht behinderter Kinder auf Bildung zu genügen. Damit wären auch Zurückstellungen überflüssig.

3. 4. Die Beurteilung der Schulfähigkeit in Abhängigkeit von den Erziehungszielen der Sonderschule

3. 4. 1. Schulfähigkeitskriterien und Schulziele

Wie bereits dargestellt, gründet jeder sonderpädagogische Ansatz, das heißt die Erziehungsbemühungen im Rahmen der Schule und damit auch die Entscheidung über notwendige Voraussetzungen für diese Bemühungen auf vorweg gesetzten Norm- und Zielvorstellungen. Im Hinblick auf die besondere diagnostische Problematik bei der Feststellung irgendwelcher Voraussetzungen und dem damit verbundenen Problem der prognostischen Valenz (siehe folgende Kapitel!) muß bereits jetzt darauf hingewiesen werden, daß die Qualität bestimmter Voraussetzungen von der Qualität der Ziele abhängig ist. Mit anderen Worten: Vage Zielvorstellungen werden notwendigerweise vage Voraussetzungen zur Folge haben, oder: Sind die Ziele nicht w a h r , sondern ideologisch, dann wird dies auch von den entsprechenden Voraussetzungen gesagt werden müssen.
Dieser Zusammenhang zwischen Einschulungsbedingungen und Schulzielen wird aus der mit der Errichtung der Geistigbehindertenschule notwendig gewordenen Neuformulierung des Begriffs der Bildungs- oder Schulfähigkeit ersichtlich. So definiert SCHOMBURG E. (1962): "Als bildungsfähig gelten alle Kinder, die über die Sprache Kontakt aufnehmen können und die Voraussetzungen dafür bieten, daß sie durch heilpädagogische Betreuung zu sinnvoller manueller Tätigkeit und ausreichender sozialer Anpassung geführt werden können" (7).

Vergleicht man die oben dargestellten in Gesetzen und Richtlinien formulierten Schulfähigkeitskriterien mit dieser Definition, dann liegt die Vermutung nahe, daß zwischen Schulzielen und Schulvoraussetzungen nicht deutlich genug unterschieden wird. Die in der Definition SCHOMBURGs genannten Zielvorstellungen "sinnvolle manuelle Tätigkeit" und "ausreichende soziale Anpassung" findet man in nahezu allen

Schulfähigkeitskatalogen beinahe wörtlich übernommen wieder. SCHOMBURG selbst sagt nur, daß es Voraussetzungen gibt; er differenziert diese aber abgesehen vom Kriterium der Kontaktfähigkeit mittels der Sprache nicht näher.
Im folgenden soll daher gefragt werden, was unter "sinnvoller manueller Tätigkeit" und "ausreichender sozialer Anpassung" zu verstehen ist, und ob derartige Zielvorstellungen im Hinblick auf die Definition entsprechender Voraussetzungen für die Beschulung schwerstbehinderter Kinder tragfähig sind.

3. 4. 2. Sinnvolle manuelle Tätigkeit als Schulziel

Für den nichtbehinderten Menschen ist sinnvolle manuelle Tätigkeit sicherlich ein adäquates Erziehungsziel. Für den geistig behinderten Menschen erscheint es um so eher als ein angemessenes Ziel, als ihm außer der manuellen Tätigkeit kaum alternative (z.B. geistige) Tätigkeiten möglich sind. Ganz in diesem Sinne fand man für "geistig behindert" die Synonyme "lebenspraktisch bildbar" oder "motorisch bildbar" (vgl. SCHOMBURG, a.a.O., 7). Ziel des für diese Kinder zuständigen Schultyps "ist die Ertüchtigung für das praktische Leben ... Alles soll der Vorbereitung eines späteren produktiven Arbeitseinsatzes dienen" (SCHOMBURG, a.a.O., 7 f.). Dabei sei weniger der finanzielle Ertrag dieser Arbeit als vielmehr das daraus erwachsende Selbstwertgefühl von Bedeutung, ohne das "auch der geistig behinderte Mensch nicht zu einem sinnerfüllten Leben gelangen (kann)" (a.a.O., 8). Übergeordnetes Ziel ist für SCHOMBURG also ein "sinnerfülltes Leben". Es wird bei seinen Ausführungen allerdings nicht klar, ob das dafür notwendige Selbstwertgefühl primär oder ausschließlich durch manuelles Tätigsein erreicht werden kann.
Im folgenden soll gefragt werden, welchen Stellenwert "sinnvolle manuelle Tätigkeit", lebenspraktisches Tun oder moto-

rische Vollzüge für die Existenz des geistig behinderten Menschen und seine Erziehung haben.

Zunächst werden wieder die in Empfehlungen, Richtlinien und Gesetzen formulierten Aufgaben- und Zielvorstellungen der Sonderschulen für Geistigbehinderte dargestellt:

Nach der Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom Jahre 1972 soll "eine der individuellen Eigenart der Schüler gemäße Bildung ... sie zu sozialer und beruflicher Eingliederung führen und ihnen zu einem erfüllten Leben verhelfen" (9). In der gleichen Empfehlung wird die Sonderschule für Geistigbehinderte für diejenigen Kinder zuständig erklärt, "die in der Schule für Lernbehinderte nicht hinreichend gefördert werden können, aber l e b e n s p r a k t i s c h bildbar sind" (29; Sperrung v. Verf.). Die Erziehungsaufgabe der Sonderschule für Geistigbehinderte erstrecke sich "von der Umgänglichkeit über die Anstelligkeit, Körperbeherrschung, Wahrnehmungs- und Wiedergabefähigkeit bis hin zur Anbahnung einfacher Denk- und Sprachvollzüge" (a.a.O., 30). Diesen Zielen entsprechen die bereits 1968 von der BV-Lebenshilfe formulierten Zieldefinitionen:

> "1. Sozialerziehung (Erziehung zu Umgänglichkeit) ... 2. Lebenspraktische Erziehung (Erziehung zu Selbständigkeit) ... 3. Arbeitserziehung (Erziehung zur Anstelligkeit) ... 4. Leibeserziehung (Erziehung zu Körperbeherrschung) ... 5. Sinnesschulung (Erziehung zu Wahrnehmungstüchtigkeit) ... 6. Musische Erziehung (Erziehung zu Darstellungstüchtigkeit einschließlich Handfertigkeit) ... 7. Spracherziehung (Erziehung zu Sprachtüchtigkeit) ... 8. Verstandeserziehung (Anbahnung einfachster Denkvollzüge) ... 9. Gemütserziehung (Erziehung zu gemüthafter Teilhabe) 10. Religion" (1973, 9).

Bei dieser Aufzählung der einzelnen Zielbereiche zeigt sich, daß durchaus ein Unterschied zwischen "lebenspraktisch" und "manuelle Tätigkeit" gemacht wird. "Lebenspraktische Erziehung" beschränkt sich hier auf "Erziehung zur Selbständigkeit", während "manuelle Tätigkeit" auch auf einige andere Zielbereiche bezogen werden kann.

Diese Empfehlungen sind für die Geistigbehindertenschulen in der Bundesrepublik offensichtlich grundlegend; denn in den einzelnen Lehrplänen für diese Schulen, die in der Folgezeit entstanden sind, finden sich-wenn auch in modifizierter und erweiterter Form-diese Empfehlungen wieder.

Nach den für die Länder Rheinland-Pfalz und Saarland gemeinsam geltenden Richtlinien der Sonderschule für Geistigbehinderte soll das geistigbehinderte Kind

> "zu einem sinnerfüllten Leben geführt werden. Diesem Auftrag dient vor allem die Erziehung zu Umgänglichkeit, Selbständigkeit, Anstelligkeit, Körperbeherrschung, Wahrnehmungstüchtigkeit, Darstellungstüchtigkeit, einschließlich der Handfertigkeit, Sprachtüchtigkeit, die Anbahnung einfachster Denkvollzüge, die Erziehung zu gemüthafter Teilhabe und die religiöse Erziehung" (5).

In den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen heißt es: Die Schule für Geistigbehinderte

> "will dem Schüler ... zur Erschließung und Bewältigung seiner Umwelt sowie zu sozialer Integration verhelfen. Dabei strebt sie an, ihn zu einer angemessenen beruflichen Tätigkeit ggf. unter geschützten Verhältnissen zu befähigen ... der zentrale Bildungsauftrag der Schule für Geistigbehinderte: Erschließung und Bewältigung der Mitwelt (personbezogen) und der Umwelt (sachbezogen) in überschaubaren Lebensvollzügen ... Bildung und Erziehung in der Schule für Geistigbehinderte zielen nicht nur auf die Anbahnung von Fähigkeiten und die Ausbildung von Fertigkeiten, sondern streben an, dem behinderten Schüler Lebenserfülltheit zu ermöglichen. Sie wird vor allem vermittelt, wenn der Geistigbehinderte Geborgenheit, Getragensein, Lebenszuversicht und Freude spüren kann" (6 f.).

"Der Bildungsauftrag der Schule für geistig Behinderte" in Bayern lautet:

> "1. Die Schule für geistig Behinderte bemüht sich, ihren Kindern und Jugendlichen Hilfe zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit und zur Bewältigung ihres Lebens zu geben.
> Dabei sollen die Schüler durch gezieltes Lernen zu einem sach- und situationsgerechten Verhal-

ten geführt werden, das ihnen ein Leben in der Gemeinschaft, ein Leben in der Arbeitswelt, eine möglichst selbständige Lebensführung, ihre Freizeitgestaltung und die Teilhabe am Leben ihrer Mitmenschen ermöglicht.

Voraussetzung dafür ist eine systematische Weckung und planmäßige Aktivierung aller angelegten Fähigkeiten.

2. Die einseitige Betonung einer Erziehung auf äußerliche Angepaßtheit und wirtschaftliche Brauchbarkeit hin ist zu vermeiden. Trotzdem kann auf eine ständige Wiederholung bestimmter Tätigkeiten und Handlungsabläufe nicht verzichtet werden.

3. Neben einem solchen Funktionstraining im intellektuellen und manuellen Bereich muß gerade bei geistig Behinderten der Gemütsbildung weiter Raum gelassen werden. Diese geschieht nicht allein durch den musischen Unterricht, sondern auch durch eine zu gestaltende Atmosphäre des gesamten Schullebens.

4. Die Schule ist bemüht, die Kinder zu einem sinnerfüllten, glücklichen Leben zu führen."

(Lehrplan für die Schulen für Geistigbehinderte, 1971, 176)

Schulbefreit werden Kinder dann, "wenn sie auch nicht mehr praktisch bildungsfähig" sind (SchPG Art. 6, 2).

Für die "Schule für Praktisch Bildbare" in Hessen gilt "Lebenshilfe" als "Inhalt und Ziel des gesamten Unterrichts und aller Erziehung". Zu dieser "Lebenshilfe" gehören "die Anleitung zur Übernahme der verschiedensten Aufgaben und das Hinführen zu einer Tüchtigkeit, die den Schüler weitgehend unabhängig von Pflegepersonen macht" (Richtlinien, 1971, 13). In diesen Richtlinien wird allerdings darauf hingewiesen, daß sich die Schule in ihren Bemühungen "nicht allein von irgendeinem Nutzwert bestimmen lassen" (a.a.O., 5) dürfe.

Nachdem laut den oben zitierten Richtlinien manuelles Tun offenbar mit zum Wesentlichen des Lebenspraktischen und damit zum Leben geistigbehinderter Menschen gehört, erhebt sich die Frage, ob dann Schule noch Sinn und Berechtigung hat, wenn sie beim Kind keine Ansätze lebenspraktischer Tüchtigkeit mehr feststellen und fördern kann, wenn also mit aller Wahrscheinlichkeit keine berufliche Betätigung in irgendwelcher Form erreicht werden kann.
Pragmatisch ausgedrückt: Sollen die Schulen für Geistigbehinderte und Körperbehinderte Kinder aufnehmen, von denen mit großer Wahrscheinlichkeit oder gar mit Bestimmtheit gesagt werden muß, daß sie weder arbeitsfähig noch in ihren täglichen Besorgungen selbständig, d.h. "soweit wie möglich unabhängig von Pflege" (BSHG, § 39) werden?

Es existieren keine gesicherten empirischen Befunde, für wie viele Kinder diese Situation zutrifft. Es ist aber anzunehmen, daß diese Fragen besonders im Hinblick auf schwer Mehrfachbehinderte aktuell sind. Die tägliche Erfahrung im Umgang mit schwerst körperbehinderten Kindern lehrt, daß es eine beachtliche Anzahl von Kindern gibt, die in ihren manuellen Möglichkeiten derart eingeschränkt sind, daß eine "manuelle Tätigkeit" auch in bescheidenstem Umfange nicht zu erwarten ist. Besonders schwierig wird die Situation dann, wenn andere Kompensationstechniken (z.B. Sprechvermögen, Intelligenz) nicht erkennbar sind.
BLÄSIG und SCHOMBURG (1968) untersuchten 284 Kinder u.a. auf Ausfälle im grob- und feinmotorischen Bereich hin. Es sollte festgestellt werden, wie viele lebenspraktische Fertigkeiten [1] von den Kindern jeweils beherrscht würden.

[1] Die Fragen beinhalten folgende Fertigkeiten: "Gesicht und Hände waschen, Körper waschen, Bedienung des Wasserhahns, Benutzung der Toilette, Selbständiges Essen, Trinken aus einem Gefäß, Auskleiden, Ankleiden, Gehen, auch mit Hilfsmitteln, Tür öffnen und schließen, Benutzen von Scheren, Umblättern, Gegenstand vom Fußboden aufheben" (BLÄSIG und SCHOMBURG, a.a.O., 25).

Der Prozentsatz der Ausfälle ist hoch. 35 Kinder (= 12,6 %) können keine der genannten Tätigkeiten ausführen (a.a.O., 25). BLÄSIG und SCHOMBURG geben keinen Hinweis, welche funktionellen Möglichkeiten für den Besuch schulischer Einrichtungen notwendig sind. Es heißt nur: "Das Kind muß gewisse Fertigkeiten, die für einen geregelten Ablauf des Alltags Voraussetzung sind, beherrschen, wenn es vorschulisch oder schulisch betreut werden soll" (a.a.O., 24).

Im Jahrbuch 1972 der Josefsgesellschaft wird berichtet, daß von den 263 Schwerstbehinderten, die zur Dauerunterbringung in Heimen sind, 73,4 % "noch eine leichte und sinnerfüllte Tätigkeit ausüben" (30) konnten. Das heißt also, daß etwa 30 % nicht zu sinnvoller manueller Tätigkeit fähig sind. "Auch der Schwerstbehinderte, dessen Daseinsbedingungen sehr behindernd sind und der darum zeit seines Lebens auf fremde Hilfe angewiesen ist, hat noch relativ viele Möglichkeiten der Entfaltung seiner menschlichen Existenz. ... Auch der Schwerstbehinderte möchte seinen Wert als Person erleben. ... Die Verwirklichung dieses berechtigten Wunsches kann vielfältig geschehen, in besonderem Maße durch eine ihren verbliebenen Kräften angemessene Teilnahme an dem produktiven Schaffen der Gesellschaft. ... Als eines der wirksamsten Mittel der Befreiung des Behinderten aus seinem durch die Behinderung bedingten körperlichen und seelischen Eingeengtseins muß die Arbeit angesehen werden" (Jahrbuch der Josefsgesellschaft, 1971, 31).

Man sieht, daß bei aller Forderung nach menschenwürdigem Dasein Geistigbehinderter das Moment der A r b e i t und der manuellen Tätigkeit deutlich im Mittelpunkt stehen. Über den Sinn menschlichen Daseins ohne Arbeit wird nichts ausgesagt.

Nach dem "Plan zur Sanierung der stationären Einrichtungen für geistig Behinderte und psychisch Kranke der Evang.-Luth. Diakonissenanstalt Neuendettelsau" [1] aus dem Jahre 1972 hat "die schulische Förderung der geistig Behinderten ... zum Ziel, daß möglichst jeder Behinderte in einer Behinderten-Werkstatt verwertbare Arbeit leisten kann" (17). Es werden drei Gruppen von Behinderten unterschieden, nämlich "Gewöhnungsfähige", "Erfahrungsfähige" und "Erkenntnisfähige". Alle drei Gruppen werden als "bildungsfähig" bezeichnet, schulisch gefördert werden jedoch nur die Gruppen der Erfahrungs- und Erkenntnisfähigen. Tabellarisch werden diese drei Gruppen charakterisiert (a.a.O., 16):

Gruppe	Einstufung	Verhalten	Leistungen
Gewöhnungsfähige	Fähig für Kontakt und Aktivität. Jedoch nicht fähig, von sich aus Kontakt zu schliessen oder aktiv zu sein.	Mehrheitlich Einzelgänger mit teilweiser Fähigkeit zur Selbstbesorgung. Gehorsam gegenüber einer Autorität.	Kurze Beschäftigungen an Grundmaterial. Elementare Bewegungsarten. Förderung in den Alltagsleistungen und in der Beherrschung der Selbstbesorgung. Förderung des Arbeitscharakters bei sich wiederholender Beschäftigung.
Erfahrungsfähige	Selbständiger Kontakt und selbständige Aktivität können in der einfachen Bewältigung vorausgesetzt werden.	Spontane Kleingruppen. Einordnung in größere Gruppen unter Führung einer Autorität. Hilfsbereitschaft. Elementare Lebenstüchtigkeit ist im Ansatz vorhanden.	Serienarbeit. Überlegungen an Hand von praktischen Aufgaben im Alltag. Festigung in der Bewältigung der Umwelt durch wiederholendes Üben.
Erkenntnisfähige	Der Einsatz der Intelligenz ist teilweise oder einseitig vorhanden.	Spontane Gruppenbildung von mehreren. Unterordnung unter einen Anführer. Einordnung unter Führung einer Autorität. Interesse über die enge Grenze des Selbstbereiches ist augenfällig.	Wissens-Erwerb im Rahmen der Alltagserfahrungen. Herstellung von kleinen "Werken" mit mehreren Arbeitsgängen. Lebhafte Spielinteressen. Anpassung an die normalen Verhaltensweisen.

[1] In 8 Einrichtungen werden 1725 Behinderte betreut.

Die hier dargestellte Konzeption der "Intensivierung der schulischen Förderung mit dem Ziel der Eingliederung in die Arbeitswelt innerhalb - oder außerhalb eines Heimes" (17) bestätigt die Annahme, daß das Ziel der Leistungsfähigkeit, welche manuelle Tätigkeit erfordert, im Vordergrund der schulischen Förderung steht.

Nach all dem Gesagten erhebt sich die Frage, was eigentlich unter "manueller Tätigkeit" zu verstehen ist. Man kann versuchen, diese Frage zu beantworten, indem man die derzeit in der Bundesrepublik geltende Konzeption der Werkstatt für Behinderte (WfB) zugrundelegt. Diese soll nach dem Schwerbehindertengesetz vom 29.4.1974 "allen Behinderten unabhängig von Art und Schwere der Behinderung offenstehen, sofern sie in der Lage sind, ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung zu erbringen" (§ 52 Abs. 3). Trotz der durch dieses Gesetz möglichen Verbesserung für viele Behinderte könnte es für die Schwerstbehinderten "zu einer Verschlechterung ihrer jetzigen Situation kommen. Als Schwerstbehinderte sind hier solche Behinderte definiert, die weitgehend abhängig von Pflege sind oder die nicht in der Lage sind, ein Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung zu erbringen. Diese Gruppe ist - seit es in der Schulgesetzgebung (1966) den Begriff 'Bildungsunfähigkeit' nicht mehr gibt [1] - meistens 10 - 12 Jahre in der Schule für körperlich oder geistig Behinderte pädagogisch gefördert worden und konnte auch bisher in vielen Beschützenden Werkstätten gefördert und betreut werden" (v. ZIMMERMANN, 1976, 53 f.). Damit werde der Weg in die WfB für Schwerstbehinderte versperrt, indem man unterscheidet zwischen Behinderten, die "produktiv" sein können und solchen, "bei denen man eine -immer willkürlich bleibende - Grenze zwischen 'Arbeit' und 'Beschäftigung' setzt (v. ZIMMERMANN, 54).

1) Die Übersicht über die einschlägigen Gesetzestexte (vgl. 82 ff.) widerlegt diese Behauptung allerdings.

VON ZIMMERMANN fordert, daß auch Schwerstbehinderte in die WfB integriert werden sollten. Die Aufgabe der Werkstatt sollte "nicht auf Produktivität der Werkstatt, sondern auf die Förderung des einzelnen hin zugeschnitten sein ... " (v. ZIMMERMANN, 57). Eben diese Forderung erhebt auch STUFFER (1975), der in einer empirischen Untersuchung u.a. die Einstellungen von Mitarbeitern der WfB zu Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter ermittelte. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen deutlich, daß sich die Werkstatt für Behinderte primär als Produktionsstätte versteht. "Bekennt sich auch die WfB zu dem Leitziel jeder Förderung von (behinderten) Menschen, 'Selbstverwirklichung in sozialer Integration', dann muß die Priorität der Produktion abgebaut werden zu Gunsten einer beruflich habilitierenden, sozial integrierenden und der Persönlichkeitsentfaltung dienenden Werkstattkonzeption" (STUFFER, a.a.O., 259).

Nach SCHONELL (1969, 104 ff.) können für körperlich sehr schwer behinderte imbezille und idiotische Kinder keine pädagogischen Ziele mehr formuliert werden. Diese Kinder müßten in Anstalten versorgt werden.
Der gleichen Meinung ist auch KIRK (1971), wenn er sagt: "Vollständig abhängige geistig zurückgebliebene Kinder aller Grade der körperlichen Behinderung und praktisch bildbare geistig zurückgebliebene Kinder mit schweren körperlichen Behinderungen bedürfen der Pflege und Beaufsichtigung in einer Anstalt ..." (321).

Soll also die Schule für Geistigbehinderte Kinder aufnehmen, von denen mit großer Wahrscheinlichkeit oder gar mit Bestimmtheit gesagt werden kann, daß sie weder arbeitsfähig noch in ihren täglichen Besorgungen selbständig, d.h. unabhängig von Pflegepersonen werden?

Die Beantwortung fällt leicht, wenn man sinnvolle manuelle Tätigkeit als unabdingbares Ziel einer schulischen Förderung

im Auge hat und wenn man sich an der derzeitigen fragwürdigen Konzeption der WfB orientiert, wenn also "auf eine ständige Wiederholung bestimmter Tätigkeiten und Handlungsabläufe nicht verzichtet werden kann" (Bayer. Lehrplan für die Schulen für Geistigbehinderte, 1971, 176). Ob es neben dem "Funktionstraining im intellektuellen und manuellen Bereich" n o c h Aufgabe der S c h u l e ist, die so behinderten Kinder zu "einem sinnerfüllten, glücklichen Leben zu führen" (Bayer. Lehrplan, a.a.O., 176), kann erst dann festgestellt werden, wenn der Stellenwert des Lebenspraktischen, des manuellen Tuns für ein sinnerfülltes Leben angegeben werden kann. Darüber sind keine eindeutigen Angaben zu finden. Ebenso vage und unverbindlich bleiben die Aussagen in den Richtlinien Nordrhein-Westfalens: "Bildung und Erziehung ... zielen nicht nur auf die Anbahnung von Fähigkeiten und die Ausbildung von Fertigkeiten, sondern streben an, dem behinderten Schüler Lebenserfülltheit zu ermöglichen" (1973, 7).
Die in den einzelnen Richtlinien enthaltenen Stoffpläne mit Unterrichtsthemen präzisieren diese Postulate nicht. Lernen bleibt an motorische Vollzüge gebunden und hat diese als Ziel. Eine Didaktik für schwerstbehinderte Kinder, für die das Ziel sinnvoller Tätigkeit und weitgehender Selbständigkeit nicht realisierbar erscheint, die aber dennoch zu einem für sie sinnerfüllten Leben geführt werden sollen, ist offenbar noch nicht in Ansätzen vorhanden.

Nach BACH (1968) "bedarf es gründlicher Untersuchungen, ob sich im unteren Bereiche der Praktischen Bildbarkeit noch eine selbständige Gruppe von geistig Schwerstbehinderten durch zuverlässige Kriterien konstituieren läßt, die nicht nur graduell oder durch erhöhte Pflegebedürftigkeit, sondern durch pädagogisch relevante Charakteristika zu kennzeichnen ist.

Daß es sich jedoch nicht um eine Grenze zwischen Bildungsfähigkeit und Bildungsunfähigkeit handeln kann, sollte heute nicht mehr in Frage stehen, sondern lediglich die Art der

Bildungsfähigkeit der sog. 'reinen Pflegefälle', die weder als 'bloße Fälle' zu sehen noch gar allein der Pflege bedürftig sind" (244).

Aus diesen Sätzen geht hervor, wie gefährlich im Hinblick auf die Beurteilung der Bildungsfähigkeit Geistigbehinderter die synonyme Verwendung des Begriffs der Praktischen Bildbarkeit ist, wenn also Bildungsfähigkeit (oder Schulfähigkeit) gleichgesetzt wird mit Praktischer Bildbarkeit, wie es z.B. im Bayerischen Schulpflichtgesetz (Art. 6 Abs. 2) geschieht.

3. 4. 3. Soziale Anpassung als Schulziel

Nach der Definition SCHOMBURGs (1962) sind solche Kinder als bildungsfähig anzusehen, die "durch heilpädagogische Betreuung zu sinnvoller manueller Tätigkeit u n d ausreichender sozialer Anpassung geführt werden können" (7; Sperrung v. Verf.). Es werden hier also zwei Ziele unterschieden. Allerdings erweckt die Konzeption SCHOMBURGs den Anschein, daß das Ziel einer ausreichenden sozialen Anpassung weitgehend unter dem Ziel sinnvoller manueller Tätigkeit subsumiert wird. In seinen Ausführungen ergeben sich keine Anhaltspunkte dafür, wie soziale Anpassung ohne lebenspraktische Fähigkeiten verstanden werden könnte; denn - wie gesagt -: " A l l e s soll der Vorbereitung eines späteren produktiven Arbeitseinsatzes dienen" (a.a.O., 8; Sperrung v. Verf.). Die Frage, ob ausreichende soziale Anpassung ohne die Möglichkeit sinnvoller manueller Tätigkeit erreicht werden kann, wird nicht gestellt.
Bei der Konzeption der Sonderschule für Geistigbehinderte und den entsprechenden gesetzlichen Verordnungen scheint man weitgehend von der Vorstellung ausgegangen zu sein, Geistigbehindertsein ist gleichbedeutend mit Lebenspraktisch- oder Motorisch-bildbar-sein. Dieser impliziten Normvorstellung hat der behinderte Mensch offenbar zu genügen.

Was SCHOMBURG als Ziel und Grundlage der Bildungsfähigkeit konzipierte, wurde in die Bildungspläne übernommen. Eben diese Ziele bilden auch die Grundlage für die nach dem Bundessozialhilfegesetz zu gewährende Eingliederungshilfe. "Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, ... den Behinderten in die Gesellschaft einzugliedern. Hierzu gehört vor allem dem Behinderten die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern, ihm die Ausübung eines angemessenen Berufs oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit zu ermöglichen oder ihn soweit wie möglich unabhängig von Pflege zu machen" (BSHG § 39, Abs. 3). Versteht man unter "sozialer Anpassung" (SCHOMBURG) "Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft" (BSHG), so zeigt sich, daß die in den Bildungsplänen vertretenen Ziele den im BSHG genannten Eingliederungszielen entsprechen. Bedenkt man, daß die Schulbildung behinderter Kinder zum Teil nach dem BSHG finanziert wird, so werden die Bildungsbemühungen von der Wahrscheinlichkeit abhängig zu sehen sein, ob das Ziel der Eingliederung erreicht werden kann; denn "Eingliederungshilfe wird gewährt, wenn und solange nach der Besonderheit des Einzelfalles, vor allem nach Art und Schwere der Behinderung, Aussicht besteht, daß die Aufgabe der Eingliederungshilfe erfüllt werden kann" (BSHG § 39 Abs. 4). Was unter "Eingliederung" im Detail zu verstehen ist, wird im Kommentar zum BSHG ausgesagt:
"Der Halbsatz 'und dabei dem Behinderten die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern' wurde durch den Bundestagsausschuß eingefügt mit der Begründung, daß dadurch die Aufgabe der Eingliederungshilfe noch mehr verdeutlicht werde ... Die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft umfaßt das Erwerbsleben (Arbeitsplatz), aber auch kulturelle Belange ... . Die Hilfe nach den §§ 39 ff. soll in erster Linie der Eingliederung des Behinderten in das Arbeitsleben dienen" (LUBER, 1975, 86 (24) f.).

Das bedeutet: Wie den Bildungsplänen so ist auch dem BSHG zu entnehmen, daß sich letzten Endes alle deklarierten Einzelziele auf berufliche oder "sonstige angemessene Tätigkeit" reduzieren (vgl. JANTZEN, 1974, 19). Das Lernen im Hinblick auf einen Beruf scheint in unserer Gesellschaft der "Inbegriff aller Lernprozesse" (WEINERT, 1972, 866) zu sein. Bildung ohne Aussicht auf Beruf oder Arbeit erscheint nach den vorliegenden gesetzlichen Bestimmungen nicht denkbar. Ein Leben in der Gemeinschaft ohne Tätigsein hat nur noch Anspruch auf "Hilfe zur Pflege" (vgl. BSHG § 68).
Die Forderung nach sozialer Anpassung beschränkt sich demnach auf die für behinderte Menschen zwar reduzierte Norm eines Lebens mit Beruf. Ein soziales Lernen ohne diese Lebens-Dimension fällt offenbar nicht unter "Bildung", sondern es stellt bereits die Voraussetzung für Bildung dar (vgl. Definition SCHOMBURGs).
Es zeigen sich aber in der sonderpädagogischen Diskussion erste Ansätze, derartige anspruchsvolle Zieldefinitionen in Frage zu stellen. Dabei wird deutlich, daß die soziale und kommunikative Dimension mehr und mehr das zentrale Anliegen und Ziel von Bildungsbemühungen darstellt. Gleichzeitig ist die Tendenz festzustellen, daß bisherige "Schulfähigkeitskriterien" nunmehr als "Schulziele" verstanden werden. So setzt sich FEUSER (1970) mit SCHOMBURGs Definition der Bildungsfähigkeit auseinander und kommt zu dem Schluß, "daß selbst diese Bestimmung der Erziehungs- und Bildungsfähigkeit ... noch als zu hoch gegriffen" (10) erscheint. Bei der Erziehung Geistigbehinderter ginge es eigentlich "erst um die Erschließung dieser Fähigkeiten zur Ich-Du-Beziehung innerhalb identifikatorischer Akte und der sozialen Integrität" (10).

Wie weit entfernt die Sonderschule für Geistigbehinderte von einer derart fundamentalen Forderung ist, zeigen die zur Zeit üblichen Einschulungsvoraussetzungen, nach denen schwerstbehinderte Kinder von vorneherein vom Schulbesuch ausgeschlossen werden. Man denke hierbei nur an autistische Kinder, bei denen kaum Anzeichen von Kontaktfähigkeit auszumachen sind.

3. 4. 4. Zur Frage übergeordneter Erziehungsziele

Übereinstimmend wird in den Richtlinien für die Sonderschule für Geistigbehinderte als Ziel angegeben, den Behinderten zu einem erfüllten Leben zu führen.
Bei der Diskussion der diesem obersten Ziel untergeordneten Ziele stellt sich heraus, daß ein sinnerfülltes Leben offenbar nur über lebenspraktische, motorische Vollzüge erreichbar ist. Ob und wie jedoch eine Schule, die "bemüht (ist), die Kinder zu einem sinnerfüllten, glücklichen Leben zu führen", dies leisten kann, bleibt dann fraglich, wenn "auf eine ständige Wiederholung bestimmter Tätigkeiten und Handlungsabläufe nicht verzichtet werden (kann)" (Bayer. Lehrplan für die Sonderschule für Geistigbehinderte, 1971, 176).

Auf der 8. Arbeitstagung der Hochschullehrer an Sonderpädagogischen Studienstätten der Bundesrepublik 1971 in Dortmund wurde über das Thema "Bildungsplanung und Curriculumentwicklung im Bereich der Sonderpädagogik" diskutiert. Die Diskussion über "Curriculumentwicklung und Körperbehindertenpädagogik" befaßte sich vorwiegend mit dem "übergeordneten Lernziel", als welches "die für jedes Individuum maximal mögliche Emanzipation" (ROEDER, 1972, 414) [1] beschrieben wird. Unklarheit und Ratlosigkeit herrschte bei der Fragestellung: "Welches übergeordnete Erziehungsziel sollte bei Kindern mit extrem hohem Behinderungsgrad angestrebt werden?" Für solche Kinder, "die bettlägerig und aufgrund von Mehrfachbehinderungen nicht praktisch bildbar sind", sei die Annahme des oben genannten Erziehungszieles der "Emanzipation" nicht mehr realistisch. "Wenn die Mehrfachbehinderung so schwer, daß jedes pädagogische Bemühen zu einer Überforderung und dazu führt, daß das Individuum aus einem Zustand relativer

[1] Die Diskussion bezog sich auf ein Referat von HEBEL (1972), welcher "Emanzipation" als oberstes Lernziel herausstellte (vgl. 383 f.).

Zufriedenheit herausgerissen wird, liegt der Gedanke nahe, hier das 'persönliche Glück' und die 'Zufriedenheit' höher zu bewerten als Emanzipation" (ROEDER, a.a.O., 415). Da diese Begriffe "erst recht nicht definierbar" seien, begnügte man sich mit der Feststellung, "daß bei Schwerstbehinderten und Mehrfachbehinderten Emanzipation als übergeordnetes Erziehungsziel durch etwas anderes ersetzt werden muß, möglicherweise durch etwas, was auf erzieherischem Wege nicht zu erreichen ist" (ROEDER, a.a.O., 415 f.).

Inhaltlich wie auch in derartiger Diktion erscheint eine solche Konzeption äußerst fragwürdig. Mit dem Verzicht auf anthropologische Prämissen wird der pädagogische Ansatz und damit das Postulat des Menschseins Schwerstbehinderter preisgegeben. Lern- und Erziehungsziele werden hier ungenügend und einseitig begründet, indem man sie danach beurteilt, "inwieweit es (das Lernziel; der Verf.) innerhalb eines organisierten Lernprozesses dazu beiträgt, die Fähigkeit des Schülers zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und damit sein Selbstverständnis und seine Handlungsfähigkeit in der jeweiligen historischen Situation zu fördern (ROEDER, a.a.O., 416). Es ist nicht einzusehen, warum "Emanzipation" nicht auch für Schwerstbehinderte ein adäquates oberstes Erziehungsziel sein kann. Allerdings müßte es dann in einem fundamentalen, umfassenden Sinne verstanden werden, wie es etwa HEITGER (a.a.O.) sieht. Danach sei "Mündigkeit", das heißt "Dialogfähigkeit" das Ziel der Erziehung. Auf der gleichen Tagung stand das Thema "Curriculumentwicklung und Geistigbehindertenpädagogik" zur Diskussion. Auch hier zeigte sich, wie vorschnell das Ziel der "Mündigkeit" auf e i n e n Aspekt verkürzt wird: "Erziehung zur Mündigkeit bei Geistigbehinderten" bedeute, "daß die Schüler frei werden von der Hilfe durch andere, daß sie selbständig werden, daß sie sich selbst versorgen können" (POHL, 1972, 421). Über die Situation der Geistigschwerstbehinderten, die den derzeit üblichen Einschulungsvoraussetzungen (noch) nicht ent-

sprächen und daher häufig von der Schulpflicht befreit würden, "herrschte Einigkeit (darüber), daß auch Kinder, die weder sitzen, stehen, gehen, essen noch sprechen können, in einen Erziehungsversuch einbezogen werden müssen" (POHL, a.a.O., 422). Warum dieser Erziehungsversuch allerdings im Sonderkindergarten und nicht im Rahmen der Sonderschule durchgeführt werden solle, wird nicht begründet.

Diese Diskussionsbeiträge zeigen deutlich, wie berechtigt die Kritik an bestehenden Lehrplänen der Sonderschulen für Geistigbehinderte und Körperbehinderte sind. STUFFER (1975) stellt fest, "daß die in den Präambeln genannten obersten Bildungsziele (z.B. sinnerfülltes, glückliches Leben, Lebenserfülltheit) ... inhaltsleer" seien. "Sie bleiben deshalb ohne Wirkung auf den konkreten Unterricht, weil sie nicht interpretiert und konkretisiert werden ..." (74). Die Diskrepanz zwischen Bildungszielen und Stoffkatalog läßt - nach STUFFER - dem Lehrer drei Auswege: Entweder er ignoriert die Bildungsziele oder den Stoffkatalog, oder "er ignoriert den ganzen Lehrplan und entscheidet in eigener Verantwortung über Ziele und Inhalte seines Unterrichts. Dann übergeht er die Zuständigkeit des Staates hinsichtlich objektivierter Bildungsziele und liefert die Schüler völlig seinen Subjektivismen aus" (74).
Diesen Subjektivismen des einzelnen Lehrers ist aber nicht nur das Kind in der Sonderschule für Geistigbehinderte ausgeliefert, sondern noch viel mehr das Kind, dessen Schulfähigkeit in Frage steht; denn wenn es sich bei den "obersten Bildungszielen" um inhaltsleere Formeln handelt, die ohne Wirkung auf den Unterricht bleiben, dann gilt das konsequenterweise auch für irgendwelche postulierte Schulfähigkeitskriterien.
Bei genauer Betrachtung der zur Zeit in den einzelnen Bundesländern üblichen Schulfähigkeitskriterien fällt zweierlei auf: Einmal sind von Land zu Land divergierende Auffassungen

festzustellen, zum anderen wird offenkundig, daß die Schulziele (innerhalb des gleichen Textes!) als Schulvoraussetzungen deklariert werden.
Werden in einigen Ländern z.B. "Selbstbesorgung" und "soziale Anpassung" als Einschulungs v o r a u s s e t z u n g e n genannt, so werden die gleichen Fähigkeiten in einem anderen Land als Schul z i e l e verstanden: "Wenn auch die meisten bildungsschwachen Kinder und Jugendlichen nicht zu einer selbständigen Lebensführung gelangen und fast immer auf die Betreuung in der Familie, in besonderen Wohnheimen oder Anstalten angewiesen bleiben, so sollen sie durch die Sonderschule doch zu einer gewissen Selbständigkeit und Sicherheit in der Bewältigung ihres begrenzten täglichen Lebensbereiches geführt werden. Die Bildungsarbeit der Sonderschule z i e l t daher auf die Erreichung der Gemeinschaftsfähigkeit und einer begrenzten Arbeitsfähigkeit ab" (Richtlinien Baden-Württemberg, 1968, 536; Sperrung v. Verf.). Als einziges Schulfähigkeitskriterium wird in den Richtlinien Baden-Württembergs genannt: Die Kinder müssen "in kleinen Gruppen noch einer einfachen Erziehung und Bildung zugänglich (a.a.O., 536) sein. Auch dieses Kriterium wäre im Hinblick auf das Ziel "Erreichung der Gemeinschaftsfähigkeit" zu interpretieren.

Nach AAB u.a. (1974) dürften die formulierten Mindestvoraussetzungen für die Aufnahme in die Sonderschule nicht dazu benutzt werden, "die Sonderschule für Geistigbehinderte von der Verpflichtung zu befreien,

a) ihren Unterricht und ihr Schulleben nach den besonderen Bedürfnissen der Kinder zu differenzieren und notfalls ganz zu individualisieren;
b) mit dem Arzt zusammenzuarbeiten und auch pflegerisches Betreuungspersonal einzusetzen;
c) die Fortbewegungs- und Handbetätigungsfähigkeit sowohl mit heilpädagogischen als auch mit medizinischen Methoden zu fördern;
d) mit heilpädagogisch-pflegerischen Maßnahmen allgemeine Sauberkeit anzustreben;
e) Kontaktaufnahme auch mit nicht-verbalen und nicht-symbolischen, also auch mit körperlichen Mitteln zu suchen;

f) Verständnis für Mitteilungen auf einer elementarsten Reiz-Reaktions-Basis aufzubauen und

g) die Fähigkeit zum Zusammensein mit anderen Kindern auch mit kleinsten Schritten und über längere Zeit hin zu trainieren" (84).

Dieser Forderung entsprechend würden sich Einschulungsvoraussetzungen erübrigen. Verlangt werden hier weniger bestimmte Fähigkeiten des K i n d e s als vielmehr der S c h u l e . Im nächsten Abschnitt soll daher gefragt werden, ob und unter welchen Umständen die Schule f ä h i g ist, allen Kindern gerecht zu werden.

3. 5. Schulfähigkeit - Was heißt "Schule"?

3. 5. 1. Die herkömmliche Definition von "Schule"

Wie bereits dargestellt, wird der Terminus Bildungsfähigkeit mehr und mehr abgelehnt und durch den Begriff der Schulfähigkeit ersetzt. Wenn in den meisten Schulgesetzen und Lehrplänen noch von "Bildungsfähigkeit" die Rede ist, so ist damit offenkundig "Schulfähigkeit" gemeint. Mit anderen Worten: "Nicht schulfähig" ist etwas anderes als "bildungsunfähig". Ein nicht schulfähiges Kind entspricht nicht den Voraussetzungen und Zielvorstellungen der S c h u l e , es kann zwar wohl g e b i l d e t und gefördert werden, jedoch nicht mit den Mitteln der Schule. Wie problematisch Zieldefinitionen der Schule im Hinblick auf die Bestimmung der Schulfähigkeit sind, zeigt allein schon die Tatsache, daß Ziele der Schule und Schulfähigkeitskriterien häufig gleichgesetzt werden. Die Frage heißt also: Welchen Kindern kann die S c h u l e nicht mehr gerecht werden? Und: Welche Alternativen sind notwendig und vorhanden, um der postulierten Bildungsfähigkeit oder Förderungsfähigkeit dieser Kinder zu entsprechen?

Zur ersten Frage: Welchen Kindern kann die Schule nicht mehr gerecht werden?
Vom Bildungsauftrag und den Zielen der Schule und den entsprechenden Einschulungsvoraussetzungen her kann diese Frage nicht allgemein beantwortet werden. Die meisten der vorliegenden Schulfähigkeitskriterien gehen von bestimmten Fähigkeiten des K i n d e s aus. Man darf aber nicht übersehen, daß die Schulfähigkeit eines Kindes auch von den Fähigkeiten und Möglichkeiten der S c h u l e beeinflußt und mitbestimmt wird. Dazu gehören auch z.B. Transportprobleme, Platzprobleme in Schulen und Internaten und Personalprobleme. Die Aufnahme eines schwerbehinderten, körperbehinderten Kindes in eine Sonderschule für Geistigbehinderte wird u.a. auch davon abhängen, ob in der betreffenden Schule spezielle räumliche und personelle Voraussetzungen gegeben sind; die Aufnahme eines solchen Kindes in eine Körperbehindertenschule wird nur möglich sein, wenn diese im Hinblick auf Mehrfachbehinderte genügend differenziert ist.

In den Bestimmungen einiger Länder (vgl. oben!) werden Einschulungsvoraussetzungen genannt, nach denen "extrem pflegebedürftige, bettlägerige Kinder" (SPECK, 1972, 158) vom Schulbesuch grundsätzlich ausgeschlossen werden. So wird z.B. in Hessen, Berlin und Hamburg als Voraussetzung für die Aufnahme in eine Sonderschule Sauberkeit gefordert, woraus gefolgert werden kann, daß die Schule nicht auf "Pflegefälle" eingestellt ist. Im Gegensatz dazu heißt es in den Richtlinien für die Schule für Geistigbehinderte in Nordrhein-Westfalen: "Geistigbehinderte, die spezieller pflegerischer Betreuung bedürfen (z.B. bei erheblichen Mängeln in den Bereichen der Selbstversorgung, bei Krämpfen, bei medikamentöser Versorgung) dürfen nicht vom Schulbesuch ausgeschlossen bleiben" (6).

Ein weiterer wesentlicher Gesichtspunkt s c h u l i s c h e r Förderung wird in den Bestimmungen angesprochen, wenn es heißt, ein Kind müßte "in der Gruppe bildbar" sein. Dieses Bestimmungs-

merkmal enthält auch die Definition von HECKEL und SEIPP (1965): "Schule ist eine organisierte dauerhafte Einrichtung, in der unabhängig vom Wechsel der Lehrer und ... Schüler durch planmäßige, erziehende, g e m e i n s c h a f t l i c h e Unterweisung in einer Mehrzahl von Gegenständen bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele erreicht werden sollten" (6; Sperrung v. Verf.). KLAUER (1975) lehnt sich an diese Definition an, wenn er sagt, daß "es Kinder (gibt), welche zwar noch bildungsfähig sind, aber nicht schulfähig, z.B. weil sie sich nicht in eine Gruppe einordnen oder nur in Einzelunterweisung oder nur gelegentlich Bildung erwerben können. Wenn solche Kinder aus der Schulpflicht entlassen werden - was durchaus sinnvoll ist -, sollte man ihnen nicht Bildungsunfähigkeit an sich, vielmehr nur schulische Bildungsunfähigkeit (Schulunfähigkeit) attestieren" (37). Demzufolge definiert KLAUER Schulfähigkeit so: "... die psycho-physisch bedingte Befähigung, das Ziel einer Schule unter schulischen Bedingungen zu erreichen" (a.a.O., 36). In der Regel geschieht Unterricht und Förderung in einer G r u p p e von Kindern. Die Effektivität hängt jeweils ab von der Anzahl der Kinder (Gruppenstärke) und der Anzahl der Betreuer und Erzieher. Ist z.B. für eine Gruppe schwerstbehinderter Kinder, die überwiegend nur einzeln gefördert werden können, nur e i n Lehrer vorhanden, dann dürften die Schulfähigkeit eines Kindes und auch die Fähigkeit der Schule in Frage stehen. Auch unter günstigen S c h u l voraussetzungen (Räume, Klassenfrequenz, Personal) wird wohl eine Grenze der Förderung - vom Kind u n d vom Erzieher aus - vorhanden sein. In diesem Sinne kann auch der Satz aus dem "Merkblatt über die Aufnahme in eine Sonderschule für Körperbehinderte" (Hamburg) interpretiert werden: "Das Kind muß in einer Klasse gefördert werden können, ohne daß dadurch Lehrer und Erzieher über Gebühr beansprucht werden oder die Arbeitsfähigkeit der Gruppe erheblich leidet".

3. 5. 2. Die erweiterte Definition von "Schule"

Wenn man die Begriffsbestimmung "Schule" von HECKEL und SEIPP der Definition von "Schulfähigkeit" zugrunde legt, dann sollte der von HECKEL und SEIPP selbst erhobene Einwand berücksichtigt werden, daß nämlich die Grenzen des Begriffs S c h u l e "ins Fließen gekommen" seien. So hätte die Schule heute Aufgaben zu übernehmen, die bis vor kurzem ausschließlich von der Familie getragen worden seien. Das bedeutet: Es gibt weder eine e n d g ü l t i g e Definition von "Schule", noch von "Schulfähigkeit". Bei der daher immer von neuem notwendigen Definitionsleistung wäre jedoch zu fordern, daß Schul z i e l e und Schul v o r a u s s e t z u n g e n nicht willkürlich vertauscht werden können.
So ist es für das einzelne Kind von ausschlaggebender Bedeutung, ob "Gruppenfähigkeit" oder "Sauberkeit" als Schulaufnahmekriterien oder als Schulziele deklariert werden.

Hält man an der herkömmlichen Bestimmung von Schule als Ort "gemeinschaftlicher Unterweisung" fest, dann stellt sich die zweite Frage: Welche Alternativen sind notwendig und vorhanden, um der postulierten Bildungs- oder Förderungsfähigkeit nichtschulfähiger Kinder zu entsprechen?

Die Antwort darauf kann angesichts der gegenwärtig geltenden Schulgesetze heißen: Kinder, die in bestehenden Sonderschulen nicht (in Gruppen) gefördert werden können, erhalten Einzel- oder Hausunterricht.

Der Verband Deutscher Sonderschulen (1974, 132) gibt die Regelung des Hausunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland in folgender tabellarischer Übersicht wieder:

Land	Wird Hausunterricht erteilt?	Gesetzesgrundlage	Träger der pers. Kosten
Baden-Württemberg	ja	———	Land
Bayern	nicht von der Schulverwaltg.	———	ggf. Krankenkasse, Sozialhilfeträger usw.
Berlin	ja	§ 8 der 8. Durchführungsverordnung zum SchG für Berlin	Land
Bremen	ja	§§ 2 u. 8 des Gesetzes über das Schulwesen	Land
Hamburg	ja	§ 1 Abs. 1 des SchG	Land
Hessen	ja	§ 6 des Hessischen SchPflG i.V. mit § 21 des Hessischen SchVG	Land
Niedersachsen	ja	§ 21 Abs. 1 des Gesetzes über das öffentl. Schulwesen	Land
Nordrhein-Westfalen	ja	§ 10 Abs. 9 SchVG	Land
Rheinland-Pfalz	ja	———	Land
Saarland	ja	§ 59 Abs. 2 des Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens	Land
Schleswig-Holstein	ja	§ 6 SchPflG und Sonderschulerlaß	Land

An einigen Beispielen seien die gesetzlichen Bestimmungen im einzelnen dargestellt:

Berlin:

"Schulpflichtige Kinder und Jugendliche, die voraussichtlich länger als drei Monate wegen Krankheit oder körperlicher Behinderung die sonst besuchte Schule nicht aufsuchen können oder die sich in einer Krankenanstalt aufhalten müssen (Nichtschulbesuchsfähige), werden einzeln zu Hause (Hausunterricht) oder einzeln oder in Gruppen in Krankenanstalten, Heimen und anderen Einrichtungen des Jugendwesens unterrichtet, sofern in der Krankenanstalt, dem Heim oder der anderen Einrichtung des Jugendwesens eine Schule nicht besteht oder ihr Besuch nicht in Betracht kommt."
(Ausführungsvorschriften über Sonderschulen und Sonderschuleinrichtungen, 1973, 87 ff.)

Hessen:

"Kinder, die wegen Besonderheiten oder Schädigungen ihrer geistig-seelischen Anlagen oder Entwicklung, wegen körperlicher Mängel oder Schäden oder wegen erziehungsbedingter Fehlhaltung oder gemeinschaftsstörenden Verhaltens in einer der in § 5 Abs. 1 und 2 genannten Schulformen nicht oder nicht hinreichend gefördert werden können, sind zum Besuch einer ihrer Eigenart entsprechenden Sonderschule oder eines Sonderunterrichts verpflichtet".
(§ 6 Abs. 1, Hessisches Schulpflichtgesetz 1969)

Schleswig-Holstein:

"Sonderunterricht anstelle des planmäßigen Unterrichts allgemeinbildender Schulen kann Kindern und Jugendlichen erteilt werden, deren körperliche Behinderung so schwer ist, daß sie dauernd oder für längere Zeit am Unterricht einer Schule nicht teilnehmen können (Hausunterricht)."
(Sonderschulerlaß, 1970, 295)

Mit Ausnahme Bayerns wird in allen Ländern Hausunterricht ermöglicht. Träger der Kosten ist jeweils das Land. Der Umfang des Hausunterrichts ist von Land zu Land verschieden. Im Bundesland Baden-Würrtemberg ist zwar eine gesetzliche Vorschrift über den Hausunterricht nicht erlassen, daß aber Hausunterricht erteilt wird, geht aus einem Gerichtsurteil vom 14.12.1973 (VG Freiburg) hervor. Das Gericht kommt dabei zu der Auffassung, daß trotz Nichtvorliegens eines Gesetzes über die Erteilung des Hausunterrichts aus Art. 11 Abs. 1 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg [1] "unmittelbare subjektive öffentlich-rechtliche Ansprüche abzuleiten sind".

Unter welchen Bedingungen aber Haus- oder Sonderunterricht erteilt werden kann und soll, geht aus den zur Verfügung stehenden Bestimmungen der Länder nicht überall deutlich genug hervor. Es scheinen zwei Auffassungen zu bestehen, wie sie etwa in den Bestimmungen Berlins und Hessens zum Ausdruck gebracht werden. Während in Berlin Hausunterricht den Kindern erteilt wird, die "voraussichtlich länger als drei Monate wegen Krankheit oder körperlicher Behinderung die sonst besuchte Schule nicht aufsuchen können oder die sich in einer Krankenanstalt aufhalten müssen", haben in Hessen solche Kinder Anspruch auf Hausunterricht ("Sonderunterricht"), "die wegen Besonderheiten oder Schädigungen ihrer geistig-seelischen Anlagen oder Entwicklung, wegen körperlicher Mängel oder Schäden oder wegen erziehungsbedingter Fehlhaltungen oder gemeinschaftsstörenden Verhaltens" in bestehenden Schulformen "nicht oder nicht hinreichend gefördert werden können ...". Diese Bestimmungen können nur so interpretiert werden: Im Falle Berlin haben nur Kinder das Recht auf Hausunterricht, die aufgrund ihres

1) "Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung."

k ö r p e r l i c h e n Zustandes eine Schule nicht besuchen können, also "Nichtschulbesuchsfähige", die aber "bildungsfähig" sind (vgl. Schulgesetz von Berlin § 6). Diese Auffassung entspricht auch den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (1972). Die Ausführungen über "Hausunterricht" stehen dort unter dem Abschnitt "Schule für Kranke": "Nach abgeschlossener Krankenhausbehandlung wird ggf. für noch nicht wieder schulbesuchsfähige Kinder Hausunterricht zu erteilen sein ... Schüler, die nach amtsärztlichem Gutachten wegen Krankheit die Schule für längere Zeit oder auf Dauer nicht besuchen können, ohne einer klinischen Behandlung zu bedürfen, sollen ebenfalls Hausunterricht erhalten. Voraussetzung ist ihre Unterrichtsfähigkeit" (32). Die Bestimmungen in Hessen dagegen reichen weiter: Hier erhalten nicht nur solche Kinder Hausunterricht, die wegen ihrer k ö r p e r l i c h e n Mängel in einer Schule nicht gefördert werden können, sondern auch Kinder, die "wegen ihrer geistig-seelischen Anlagen ..." nicht schulfähig sind. Hausunterricht wird nur dann versagt, wenn auch hierdurch keine Förderung möglich ist (vgl. Hessisches SchPflG § 6 Abs. 1). In diesem Falle wäre dann Befreiung von der Schulpflicht notwendig (vgl. Hessisches SchPflG § 18 Abs. 2).
Die Bestimmungen dieser beiden Länder zeigen, daß man die Begriffe Schul b e s u c h s fähigkeit und Schulfähigkeit (oder Förderungsfähigkeit) zu unterscheiden hat.
In Bayern werden die beiden Begriffe ausdrücklich synonym verwendet: "Von der Erfüllung der Schulpflicht sind kraft Gesetzes bildungsunfähige Kinder und Jugendliche befreit. Den bildungsunfähigen Kindern und Jugendlichen sind solche gleichzuachten, die infolge körperlicher Gebrechen Schuleinrichtungen nicht besuchen können" (AVSchPflG).[1)]

1) Diese Bestimmung trat mit Wirkung vom 1.8.1969 außer Kraft, wurde jedoch durch keine neue Regelung ersetzt.

Wenn also Hausunterricht nur jenen Kindern zugestanden wird, die die Schule aus körperlichen Gründen (z.B. Transportunfähigkeit oder Liegebedürftigkeit) nicht besuchen können, dann bedeutet diese Auffassung für gesunde "in der Gruppe nicht bildbare Kinder" nach wie vor "Schulunfähigkeit", d.h. Ausschluß von jeglicher geeigneter Förderung. Es besteht die Gefahr, daß "eine große Gruppe von geistig schwerstbehinderten Kindern eventuell in eine familiäre und anstaltsmäßige Isolation" gedrängt wird, "in der auf planmäßige Bildungs- und Erziehungsbemühungen zugunsten reiner Pflegemaßnahmen verzichtet wird" (AAB u.a., 1974, 82; vgl. auch SPECK, 1972, 159).

So gesehen halten mit Ausnahme des Landes Hessen die einzelnen Bundesländer in ihren gesetzlichen Bestimmungen weitgehend an der herkömmlichen Definition von Schule fest. Die von HECKEL und SEIPP eingeräumte Möglichkeit einer Revision des Begriffs "Schule" ist bisher überwiegend nur für k r a n k e behinderte Kinder Wirklichkeit geworden. Somit ist die Antwort auf die Frage nach Alternativen letztlich eine F o r d e r u n g , wie sie auch in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1974) zum Ausdruck gebracht wird:
"Der Hausunterricht wird durchgeführt für ... behinderte Kinder und Jugendliche, die aus organischen oder psychischen Gründen - ohne daß ein Krankenhausaufenthalt notwendig ist - auf Dauer oder für eine längere Zeit nicht in der Lage sind, am Unterricht in einer Schule teilzunehmen... Das Ziel des Haus- und Krankenhaus-Unterrichts ist es, sicherzustellen, daß auch die Kinder und Jugendlichen, die vorübergehend oder auf die Dauer nicht am Unterricht in einer Schule teilnehmen können, kontinuierlich unterrichtet werden, so daß ihr Recht auf Bildung gewährleistet wird; diesen Kindern und Jugendlichen muß zusätzlich die spezielle Förderung zuteil werden, die aufgrund ihrer besonderen physischen oder psychischen Situation notwendig ist" (100). In diesen Empfeh-

lungen wird allerdings auch auf die Nachteile des Hausunterrichts hingewiesen, nämlich auf "das weitgehende Fehlen von Sozialisationsprozessen innerhalb einer Gruppe" (101). Daher gilt als primäre Forderung, "daß das Sonderschulwesen institutionell und personell so ausgebaut werden muß, daß zunehmend auch Schwerstbehinderte, die seither als 'schulunfähig' angesehen wurden, in Sonderschulen aufgenommen werden können" (Verband deutscher Sonderschulen, 1974, 208).

Zusammenfassung

Es sollte gezeigt werden, daß es trotz der Versuche, Schulfähigkeit anhand einzelner Kriterien zu beschreiben, nicht gelingt, eine eindeutige D e f i n i t i o n , das heißt eine Grenzziehung zur Schulunfähigkeit zu vollziehen. Letzten Endes hängt die Beurteilung der Schulfähigkeit davon ab, was man unter Schule versteht. Mit anderen Worten: Ein schwerbehindertes Kind ist dann noch schulfähig, wenn die Schule so organisiert ist, daß sie dem Kind gerecht werden kann.

Solange man unter Schule ausschließlich den "Lernort 'Schule'" (SPECK, 1974, 115) versteht, wird sich die "Bildung einer Restgruppe" (BACH, 1974, 21) nicht vermeiden lassen, "wo der Grad der Behinderung oder z.B. die extreme Häufung der Anfälle ein Kind dahin führt, daß es mit den Mitteln der S c h u l e seelisch-geistig überhaupt nicht mehr erreichbar ist, wenn es dauernd allein einer speziellen Betreuung, Aufsicht oder medizinischen Behandlung bedarf oder wenn es andere Kinder durch sein Verhalten ständig körperlich gefährdet" (Empfehlungen der Bundesvereinigung Lebenshilfe, 1973, 7; Sperrung v. Verf.). Wenn in den genannten Empfehlungen davon die Rede ist, daß im Falle der Nichtaufnahme in die Schule "Erziehungsversuche anderer Art einsetzen" (a.a.O., 7) sollten, dann kann gefragt werden, ob nicht die Schule, die für Kinder im schulpflichtigen Alter verantwortlich ist, auch die

Aufgabe übernehmen müßte, für die Förderung "schulunfähiger" Kinder außerhalb des "Lernortes Schule" zu sorgen. Bislang entledigt sich die Sonderschule dieses Auftrags durch die Möglichkeit der Schulbefreiung. Einzel-, Sonder- oder Hausunterricht stellen nach den gegenwärtigen gesetzlichen Bestimmungen noch keine befriedigenden Alternativen dar, da sie weitgehend nur kranke Kinder betreffen, die schulfähig, jedoch nicht schulbesuchsfähig sind.

3. 6. Zum Problem der Diagnostik der Schulfähigkeit

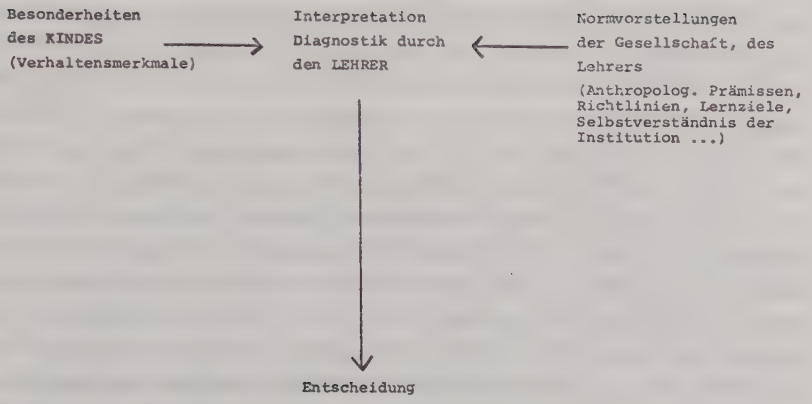
3. 6. 1. Das Bezugssystem von Diagnose und Prognose

Bei den Versuchen,"Schulfähigkeit" konkret zu definieren, d.h. eine Grenze zur "Schulunfähigkeit" zu ziehen, treten Schwierigkeiten auf; denn: "Eine auch nur oberflächliche Betrachtung der mit den gesetzlichen Bestimmungen gegebenen Handlungsnormen macht deutlich, daß sie dem Ermessen des nach ihnen Handelnden einen weiten Spielraum lassen: was geregelt ist, sind lediglich die Verfahrensweisen, die - sind die Tatbestände erst einmal auf den vorgesehenen Begriff gebracht ... - im weiteren zu beachten sind. Die gesetzlichen Vorschriften verbinden also unbestimmt definierte Tatbestände mit bestimmten Maßnahmen durch festumschriebene Verfahren, und sie legen die Rechtsstellung der Beteiligten in diesem Verfahren fest. Es existieren demgegenüber kaum Vorschriften und Anweisungen darüber, wie Beobachtungen unter die gegebenen, handhabbaren Begriffe zu subsumieren sind; die Definitionsleistung, die der Einleitung von Verfahren vorangeht, ist den ausführenden Organen anheimgestellt" (BIRKE u.a., 1975, 172). In eben diesem Sinne weist KATEIN (1972) darauf hin, daß nach den gesetzlichen Bestimmungen "für die Aufnahme in die Sonderschule zwar Bildungsfähigkeit vorausgesetzt wird, der Gesetzgeber aber diesen Begriff

auslegungsfähig ließ" (14). Das ausführende Organ ist im Falle der Beurteilung der Schulfähigkeit der diagnostizierende Lehrer, der damit die "Auslegung" von "Schulfähigkeit" konkret zu leisten hat.

"Das Ziel der Diagnostik ist auf die Erfassung der Besonderheiten des einzelnen Behinderten ausgerichtet. Da es sich bei der Erziehung der geistig behinderten Kinder nicht nur um die Pflege und Abrichtung handeln kann, soll die Diagnostik dem Erzieher mögliche Wege einer sinnvollen Lebenshilfe aufzeigen" (DITTMANN, 1971, 156).
Diagnose beinhaltet neben der Erfassung der Besonderheiten des einzelnen Behinderten auch ein prognostisches Element, indem ein Urteil abgegeben wird "über die zu bewältigende Schullaufbahn und über die möglichen Erziehungs- und Bildungschancen" und über "mögliche Wege einer sinnvollen Lebenshilfe" (DITTMANN, a.a.O., 156). Diagnostik bedeutet also Feststellung oder Erfassung von "Besonderheiten des einzelnen Behinderten" u n d zugleich eine dementsprechende pädagogische Entscheidung. Das Besondere eines Individuums ist daher nicht isoliert von Bezügen zu beurteilen. Es ist "deshalb nicht abstrakt beschreibbar. Es bezieht sich immer auf bestimmte Normen. Um es festzustellen, muß das spezifische Bezugssystem mitbedacht werden, besonders im Hinblick auf seine Toleranzgrenze, die in interpretativer Weise immer wieder neu und anders gesetzt wird" (HOMFELDT, 1974, 12).

Auch bei der Diagnose der Schulfähigkeit muß dieses spezifische Bezugssystem mitbedacht werden. Dieses Bezugssystem soll in folgendem Modell dargestellt werden:



3. 6. 2. Pädagogische Diagnostik als Interpretation

Diagnostik - insbesondere pädagogische Diagnostik - ist mehr als nur Psychodiagnostik im herkömmlichen Sinn. Sie darf und kann sich nicht auf die Auswertung von Testergebnissen beschränken. Diagnostik meint vor allem I n t e r p r e t a t i o n natürlich auch der Testergebnisse, aber jeweils vor dem Hintergrund bestimmter Normen. In den vorangegangenen Kapiteln wurden solche Normen dargestellt und diskutiert. Es zeigte sich dabei, daß diese Normen durchaus nicht eindeutig fixiert sind, sondern im Hinblick auf Entscheidungen interpretiert werden müssen. HOMFELDT bemerkt dazu, daß nicht nur das Handeln des Schülers analysiert werden müsse, sondern ebenso das des Lehrers. "Da Regeln, Normen, Gesetze, abstrakte Wissensaggregate nicht eindeutig auf konkrete Situationen deduzierbar sind und nicht so interpretiert werden, wie sie abstrakt definiert worden sind

..., ist es wichtig zu fragen, wie Lehrer abstrakt vorgegebene Orientierungstypen oder Rahmenbedingungen in einer Situation aktualisieren". Dem urteilenden Lehrer müssen "eigengewordene Interpretationsregeln durchsichtig gemacht werden" (a.a.O.,42). Diagnostik muß also über die Beschreibung von Besonderheiten hinaus Urteile und Entscheidungen treffen. Das "soziale und psychologische Bedingungsgefüge des Urteilens" beinhaltet "die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Erziehungszielen, institutionelle Faktoren, Interpretationsschemata des Lehrers, dessen 'implizite Persönlichkeitstheorien ..." (ULICH und MERTENS, 1974, 12). Die diagnostische Aufgabe des Lehrers ist zunächst einmal festgelegt "durch die Zwecke der Institution Schule" (ULICH und MERTENS, a.a.O., 14). Zweck der Schule sei vor allem individuelle Förderung oder "sinnvolle Lebenshilfe". Dies ist im Hinblick auf die Beurteilung der Schulfähigkeit von entscheidender Bedeutung. Mit anderen Worten: Zweck der Schule und damit Sinn und Ziel der Diagnostik kann nicht primär der Selektion dienen, wie es ULICH und MERTENS vom gegenwärtigen Schulsystem behaupten (a.a.O., 25). Die Qualität eines Urteils ist daher wesentlich abhängig von dem "Bewußtsein der urteilenden Lehrer" über die Urteilszwecke (a.a.O., 26), von seiner "impliziten Persönlichkeitstheorie".

3. 6. 2. 1. Die "implizite Persönlichkeitstheorie" des Diagnostikers

"Der Begriff der 'impliziten Persönlichkeitstheorie' soll den Sachverhalt bezeichnen, daß Wahrnehmung und Beurteilung von einer naiven Theorie über bestimmte Eigenschaftszusammenhänge beeinflußt werden" (ULICH und MERTENS, a.a.O., 99). Solche "implizite Persönlichkeitstheorien sind Ergebnis interaktiver Lernprozesse, sie enthalten Erfahrungen, allerdings auch Erfahrungen mit kultur- und gruppenspezifischen Normen und z.B. Erziehungszielen, die ganz entscheidend Art und Zahl

der verfügbaren Urteilsdimensionen bestimmen" (ULICH und MERTENS, 101). Inhalte einer impliziten Persönlichkeitstheorie sind nicht selten Stereotype, die in den Urteilsprozeß miteinfließen und das Entstehen von Vorurteilen begünstigen. HOMFELDT (a.a.O., 50) berichtet über eine Untersuchung von GUSKIN und GUSKIN, bei der zwei Gruppen von Studenten unabhängig voneinander zwei geistigbehinderte Kinder beurteilen sollten. Eine der Studentengruppen war vorher über den Leistungsstand der Kinder unterrichtet worden, die andere jedoch nicht. Die vorher informierte Gruppe bedachte die Kinder bereitwilliger mit Stereotypen, wie sie für Geistigbehinderte üblich sind, obwohl die beiden Kinder nicht im herkömmlichen Sinne geistigbehindert waren.
Demzufolge fordert HOMFELDT (1974), "nicht mehr in der bisherigen Intensität die benachteiligten Kinder und ihre Minderleistungen zu analysieren, sondern primär den Lehrer in seiner Rolle unter der Fragestellung, weshalb er nicht erfolgreicher mit benachteiligten Schülern arbeitet" (51).

Auch ULICH und MERTENS sehen das bisherige Vorgehen bei pädagogischer Diagnostik häufig darin, "die Abweichung von einer nicht explizierten Norm - einer stereotypen Erwartung des Urteilers - zu konstatieren" (a.a.O., 18), wobei aufgrund des beobachteten Verhaltens bestimmte Eigenschaften festgestellt und dem Individuum zugeschrieben werden. Und es werde dabei angenommen, daß die zugeschriebenen Eigenschaften oder Verhaltensdispositionen eine K o n s i s t e n z des tatsächlichen Verhaltens bewirken. Es werde weiterhin angenommen, daß das Verhalten unabhängig bleibt "von spezifischen Situationen und Rollen" ("Generalität der Eigenschaft") und daß Eigenschaften "als Qualitäten grundsätzlich bei allen Menschen" erscheinen ("Universalität der Eigenschaften") (ULICH und MERTENS, a.a.O., 34 f.). Konsistenz des Verhaltens, Generalität der Eigenschaft und die Universalität von Eigenschaften erwiesen sich jedoch als nicht haltbare Annahmen. Eigenschaften werden vielmehr "vor allem determiniert

durch die spezifische soziale Beziehung, innerhalb und aufgrund derer sie erschlossen wird" (ULICH und MERTENS, a.a.O., 35).

HOMFELDT und ULICH / MERTENS kritisieren an der gegenwärtigen Urteilspraxis der Schule, daß es bei der "Identifikation der Lernversager ... primär um administrative Absicherung und erst in zweiter Linie um das Finden einer optimalen Förderungsmöglichkeit" (HOMFELDT, a.a.O., 75) ginge. Die Ursache dafür liege mit darin, daß unser Schulwesen bürokratisch organisiert sei, als "ein System von hierarchisch einander übergeordneten Ämtern mit jeweils bestimmten fest umrissenen Befugnissen, wobei die oberen Instanzen in besonderem Maße entscheiden, anordnen und kontrollieren, während die unteren überwiegend Anforderungen ausführen und nach oben darüber berichten. Alle Arbeitsvorgänge in diesem System orientieren sich an Regeln und Verfahrensvorschriften" (FÜRSTENAU, 1969, 48). So könne Schülerbeurteilung im bürokratischen System, welches den Lehrern, "den Inhabern des untersten Ranges in der Schule, einen wesentlichen Anteil der Entscheidungsfunktion" (FÜRSTENAU, a.a.O., 51) nicht überlassen will, "nur ein Verwaltungsakt sein, nicht eine erzieherische Tätigkeit ... . Ein immer dichter werdendes Netz von Vorschriften ist festzustellen, denen mehr juristische Absicherungstendenzen als pädagogische Kategorien zugrunde liegen" (ULICH und MERTENS, a.a.O., 49 f.). Der Lehrer versuche sich in seiner pädagogischen Rolle zu entlasten, indem er sich in das "Bürokratiesystem" einpaßt und sich dabei "sozialer Meinungsschablonen" (ULICH und MERTENS, 40) oder standardisierter "präjudizierender Einstellungen gegenüber benachteiligten Schülern" (HOMFELDT, a.a.O., 53) bedient.

Das Versagen des Schülers wird ihm häufig in Form stereotyper Eigenschaftsbegriffe zugeschrieben. "Denn der Stereotyp ... entlastet den Lehrer ... nicht nur von mühseligen Beobachtungen; dieser Stereotyp verhindert auch eine Ände-

rung der gegenwärtigen einseitigen Selektionspraxis (ULICH und MERTENS, 101). Für den Schüler bedeutet dies: er wird etikettiert und stigmatisiert, das heißt das jeweilige Urteil erhält einen irreversiblen Charakter.
"Lernversagen und Devianz werden als Symptome einer konstitutionellen Beeinträchtigung und individueller Andersartigkeit betrachtet ... Soziales und Interpretatives wird zu Individuellem umchiffriert" (HOMFELDT, 74 f.).
"Der Begriff 'Merkmalszuschreibung' verweist darauf, daß alles Verhalten einer durch das soziale System vorgegebenen Zuweisungsregel unterworfen wird, durch die Eigenschaften und Personen zueinander in Beziehung gebracht werden und die den dominanten Normen durch die für ihre Einhaltung etablierten Institutionen zur Durchsetzung verhilft: normal - deviant, schulreif - nicht schulreif, begabt - nicht begabt, praktisch - theoretisch, leistungsfähig - depriviert usw. ..." (MOLLENHAUER, 1972, 153).
Diese Aufzählung könnte fortgesetzt werden durch die "Merkmale" "schulfähig" - "nicht schulfähig".

Geht man davon aus, daß "Schulfähigkeit" - ebenso wie z.B. die Begriffe "Lernbehinderung" oder Sonderschulbedürftigkeit" - ein relativer Begriff ist, dann "können nicht formale Dispositionen Entscheidungsprozesse begründen. Entscheidungsprozesse und Interventionen sind nur dann als konstruktiv anzusehen, wenn eine dem Schüler und der Schule gerecht werdende 'Diagnose' vorangeht" (HOMFELDT, 71).
Das heißt: Die Diagnose "schulfähig" oder "nicht-schulfähig" verlangt eine eingehende Reflexion nicht nur über die Fähigkeit des Schülers, sondern auch über die Fähigkeit der Schule. Dazu gehört auch, daß der im Rahmen einer Schule diagnostizierende Lehrer sich seines Beurteilungsselbstverständnisses, d.h. seiner "impliziten Persönlichkeitstheorie" bewußt wird; denn "die implizite Persönlichkeitstheorie - und das heißt im weitesten Sinn auch die gesellschaftlich vermittelten anthropologischen Prämissen - stellen den harten Kern des

Urteils dar. Will man das Urteil menschlicher gestalten, so ist eine Einstellungsänderung des Lehrers notwendig, welche zu einer Revision herkömmlicher impliziter Persönlichkeitstheorien führen kann" (ULICH und MERTENS, 127).
Im Hinblick auf die Diagnose der Schulfähigkeit bedeutet das: Gesetze, Richtlinien, Zielvorstellungen und institutionalisiertes Selbstverständis der Schule können nicht die einzige Grundlage für den Urteilsprozeß sein. Sie stellen lediglich "die antezedierenden Bedingungen impliziter Persönlichkeitstheorien dar" (ULICH und MERTENS, 128).
"Menschlicher" wird ein Urteil erst dann, wenn das gesamte spezifische Bezugssystem mitbedacht wird und die jeweilige Diagnose nicht nur auf einen oder einige Bezugspunkte beschränkt bleibt. So würde Diagnostik mißverstanden, bliebe sie z.B. auf die Feststellung von "Eigenschaften" aufgrund psychometrischer Verfahren beschränkt.
Die Bedeutung derartiger Untersuchungsmethoden soll im folgenden Abschnitt diskutiert werden.

3. 6. 2. 2. Der Stellenwert psychometrischer Verfahren bei der Diagnose der Schulfähigkeit

Wie bei jeder Diagnostik spielten auch im Rahmen sonderpädagogischer Diagnostik psychometrische Verfahren (Tests) seit jeher eine bedeutende Rolle. Das zeigt sich schon darin, daß die meisten der üblichen Einteilungsschemata der Formen und Grade von Behinderungen auf der Ermittlung irgendwelcher Meßzahlen basieren. Die am häufigsten anzutreffende Meßgröße ist der Intelligenzquotient. Er gilt nicht nur für die Einteilung in Formen und Grade der Behinderungen, sondern vor allem auch für die Zuweisung des Kindes in die dem jeweiligen Grad der Behinderung entsprechende Bildungseinrichtung. Neuerdings erscheint eine sonderpädagogische Diagnostik, die sich vor allem der Intelligenztests und des Intelligenzquotienten bedient, um Entscheidungen zu treffen, immer mehr fragwürdig.

Die Kritik richtet sich einmal gegen die ausschließliche Verwendung von I n t e l l i g e n z tests, um Kinder zu beurteilen. Entsprechend der oben dargestellten anthropologisch orientierten Sichtweise geistigbehinderten Lebens bedeutet eine Gesamtbeurteilung eines Menschen aufgrund der ermittelten Intelligenz eine Reduzierung seiner Existenz auf nur e i n e Dimension.
So wendet sich THALHAMMER (1974) gegen "die Tendenz der Globalisierung, und zwar insofern, als man glaubt, es rechtfertigen zu können, daß kognitives Anderssein identisch sei mit genereller Insuffizienz, mit allgemeiner, alle Dimensinen betreffender Reduktion menschlichen Erlebens" (34). Ganz im Sinne der Ausführungen von ULICH und MERTENS über die implizite Persönlichkeitstheorie im Zusammenhang mit pädagogischem Urteil stellt THALHAMMER "mindestens zwei Gefahrenmomente" in der Praxis heraus, "die nicht selten zu inadäquatem Handeln führen können: Ein erstes Testergebnis wird zumindest während der gesamten Schullaufbahn einem geistigbehinderten Kind 'mitgegeben', aus deren Fessel es sich nur bedingt und unter großem Aufwand lösen kann; es kann mit einer Ziffer 'stigmatisiert' werden; zugleich besteht die Vermutung, daß sich aus dieser Ziffer spezifische Verhaltensweisen des Erziehers ableiten, die die pädagogische Reflexion stillegen ... Das wachsende Unbehagen an der Chiffre IQ X im Leben eines geistigbehinderten Menschen begründet sich aus der radikalen Reduktion all jener existentiellen Dimensionen, die nicht mitgenannt werden. Die Ziffer X leistet am Verrat des geistigbehinderten Menschen Vorschub" (a.a.O., 47 f.). Die "conditio humana geistigbehinderter Menschen" beschränkt sich nicht nur auf Intelligenzfaktoren, sie erstreckt sich auf die Teilhabe an "(fast) allen Erfahrungsdimensionen ..., wenn sie ihm angeboten und eröffnet werden (a.a.O., 42). THALHAMMER sieht die conditio humana in "Interaktions- und Kommunikationsprozessen" (a.a.O., 49), die auf "sensorischen Prozessen" basieren. Gerade im Hinblick auf schwerste Formen geistiger Behinderung gilt es, "die

grundlegende Prämisse ... zu akzentuieren ..., daß sensorische Prozesse auch dann vorliegen und dominieren, wenn sie derzeit n o c h nicht durch 'Instrumente' und Versuchsanleitungen signifikant darstellbar erscheinen. Es sollen hier grundlegende p s y c h o -sensorische Prozesse verstanden werden, die jenseits qualitativer Momente und quantitativer Relationen insofern aufgehoben sind, als m e n s c h l i c h e s Erleben vorausgesetzt wird, prinzipiell dann noch, wenn sie (noch) nicht, so überhaupt je 'messbar' werden" (THALHAMMER, a.a.O., 50). Testbarkeit ist also noch kein pädagogisches Kriterium. "Gelingt es nur wenige Male, vielleicht nur ein einziges Mal, daß sich der geistigbehinderte Mensch durch eine Geste, durch einen Hinweis, durch eine Spur von Lächeln, durch einen Schatten von Trauer darstellt, ist ein e i n d e u t i g gewordenes p ä d a g o g i s c h e s Kriterium der Definition 'geistiger Behinderung' gegeben, ein Kriterium des O r d n e n s eines menschlichen Erlebens für ihn selbst ist wirklich und wahr geworden" (a.a.O., 51). Mit diesen Anzeichen einer Kommunikation leistet der behinderte Mensch seine eigene Identität, die aber "ein Mindestmaß an Empathie und Sensibilität für die existentielle Not menschlichen Erlebens" (THALHAMMER, a.a.O., 51) zur Voraussetzung hat.

Damit ist schon der andere Aspekt der Kritik an der Testdiagnostik angedeutet: nämlich die Kritik an der Leistungsfähigkeit des Tests im Hinblick auf eine pädagogische Diagnostik bei Behinderten, insbesondere bei Schwerstbehinderten. "Sinnvolle Entscheidungen sind nur dann möglich, wenn die für die Entscheidung relevanten Informationen mit ausreichender Sicherheit zur Verfügung stehen. Die Informationen müssen ... Vorhersagen über zukünftige Tatsachen und Ereignisse erlauben. ... Prognostische Aussagen gehören notwendigerweise zum Entscheidungsprozeß und die Qualität der prognostisch relevanten Informationen ist mit der Qualität der Entscheidung unmittelbar gekoppelt" (KRAPP/MANDL, 1971, 13). HÖHN (1971) bemerkt, "daß in letzter Zeit zunehmend grundsätz-

liche Zweifel an der Konstanz und damit am prognostischen Wert des Intelligenzquotienten laut geworden sind im Zusammenhang mit der Diskussion um den Begriff der Begabung, in der die gegenwärtige pädagogische Psychologie nicht eine von Anfang an festliegende, ein für allemal gegebene Größe sehen möchte, sondern erst etwas durch Bildung zu Entwickelndes, eine Kapazität, deren obere Grenze im Grunde überhaupt nicht vorhergesagt, sondern erst durch das Anbieten optimaler Lernmöglichkeiten empirisch festgestellt werden kann" (15). Diese Annahme wird z.B. durch die Längsschnittstudie von SKEELS und DYE aus dem Jahre 1939 bestätigt.

ROSENTHAL und JACOBSON (1973, 208) wiesen in einem Experiment nach, daß die Erwartungen der Lehrer hinsichtlich eines intellektuellen Wachstums sich auch tatsächlich in einem Zuwachs an IQ-Punkten ausdrückten.

DITTMANN (1973) berichtet von einer Untersuchung, bei der geistig behinderte Kinder nach einem Jahr erneut mit drei Untertests der TBGB untersucht wurden. Es ergab sich dabei, "daß vermutlich dank der pädagogischen Zuwendung bei den untersuchten Kinder Leistungssteigerungen bei allen 3 Untertests nach einem Jahr aufgetreten sind" (35).
Nachdem sich die untersuchten Kinder im Alter zwischen 10;5 und 12;7 Jahren befanden, schließt DITTMANN aus dem Ergebnis, daß auch bei älteren geistigbehinderten Kindern eine "Leistungsstagnation oder gar eine Leistungsabnahme" nicht zu erwarten sei.

Trotzdem wird immer wieder der IQ als Zuweisungskriterium herangezogen (vgl. DITTMANN, 1971, 158 f.). Wenn HETZER (1973) meint, daß "alle rein quantitativen Abgrenzungen im Zuge einer psychologischen Begutachtung ... in diesem Zusammenhang als unzulänglich anzusehen" (136) sind, dann gilt das insbesondere für die Fixierung von unteren Grenzen; denn man ist sich wenigstens darüber einig, daß "mit zu-

nehmender Schwere der Behinderung eine psychologische Intelligenzuntersuchung problematischer wird" (DITTMANN, 1971, 159). Außerdem dürfe sich - so DITTMANN - "eine Umschulung und eine Klassifizierung" (159) nicht nur auf Intelligenztestergebnisse stützen.
"Um einen individuellen Förderungsplan aufzustellen und Fördermaßnahmen einleiten zu können, braucht der Pädagoge mehr und differenziertere Daten, insbesondere solche, die Aufschlüsse über das Verhalten und das Verhältnis des Geistigbehinderten zur Umwelt geben. Im 'Anpassungsverhalten' sind nicht nur intellektuelle Faktoren im engeren Sinne wirksam, sondern auch - relativ intelligenzunabhängige - emotionale, motivationale, soziale, sensorische, motorische und sprachliche. Sie werden nur bedingt in den herkömmlichen Intelligenztests erfaßt" (SPECK, 1974, 78). Diese Bereiche werden erstmals in einem psychometrischen Verfahren mitberücksichtigt, welches speziell für Geistigbehinderte konzipiert wurde, in der "Testbatterie für geistig behinderte Kinder (TBGB)". "Sie ermöglicht in relativ kurzer Zeit eine differenzierte Persönlichkeitsbeschreibung eines geistigbehinderten Kindes, d.h. sie ermittelt mehr als eine bloße numerische Devianz. Der pädagogische Wert liegt im besonderen Testprofil des Leisten-könnens ..." (SPECK, 1974, 79). Entwickelt wurde diese Testbatterie, "weil die bislang im deutschen Sprachgebiet eingeführten Testverfahren nur bei geistig normal entwickelten Kindern bezüglich ihrer Differenzierungsfähigkeit überprüft wurden. Auf dem Niveau geistig behinderter Kinder liefern aber die üblichen intelligenzdiagnostischen Verfahren keine genügend sicheren Unterscheidungen" (EGGERT, 1972, 39).

THALHAMMER (1974) ist jedoch der Ansicht, daß die TBGB "trotz aller Fortschritte gerade in den unteren Bereichen noch zu wenig differenziert, daß der Aussagewert a n t h r o p o l o g i s c h vertretbar erschiene ..." (47). Mehrere Autoren weisen darauf hin, daß auch die TBGB als allein angewandtes Testinstrument nicht genügende Information über das Kind bringt, um über Bildungsfähigkeit entscheiden zu können (vgl. EGGERT,

1970, 472; SPECK, 1972, 27; DITTMANN, 1971, 162 f.). "Ebensowenig wie das Urteil der Bildungsunfähigkeit eines Kindes auf der Basis des Versagens bei der TBGB gefällt werden kann, darf ein mit einem geistig behinderten Kind erzieltes Testergebnis als seine endgültige Leistungsfähigkeit angesehen werden, die die Grenze seiner Bildbarkeit nach oben hin reflektiert ..." (FEUSER/JANTZEN, 1972, 174). Es ist daher notwendig, daß jedes Testergebnis durch weitere Untersuchungsverfahren ergänzt wird, auch und gerade durch Verhaltensbeobachtungen. "Verhaltensbeobachtung, systematisch und über einen längeren Zeitraum hinweg von geschultem Personal betrieben, kann Unzulänglichkeiten, die generell in der genormten Prüfung Geistigbehinderter liegen, aufdecken und ausgleichen" (SPECK, 1974, 80). Die Testbatterie könne allerdings wesentlich zu einer sinnvollen und systematischen Verhaltensbeobachtung beitragen (FEUSER/JANTZEN, a.a.O., 171 ff.). FEUSER und JANTZEN warnen ausdrücklich davor, mit Hilfe irgendwelcher Testverfahren - auch der TBGB - den Versuch machen zu wollen, "das Urteil der Bildungsunfähigkeit und der Ausschulung aufgrund verschiedener Daten zu objektivieren" (a.a.O., 173). Beide Autoren berichten von eigenen Untersuchungen, bei denen fünf Kinder auch mit der TBGB nicht untersucht werden konnten. Bei allen fünf Kindern hätten nach einem bestimmten Beobachtungszeitraum jedoch deutliche Fortschritte festgestellt werden können (a.a.O., 173).

3. 6. 2. 3. Die Beurteilung der Schulfähigkeit durch den pädagogischen Versuch

Bildbarkeit, auch schulische Bildbarkeit, könne nicht "objektivierbar" (SPECK, 1972, 27) gemacht oder "abstrakt definiert" werden (HOMFELDT, 1974, 42); denn Bildbarkeit entsteht erst "im Zusammenhang mit der Interpretation und Definition im schulischen Alltagsgeschehen . Lernversagen ist deshalb nur schwer von irgendwelchen faktoriellen Daten abzuleiten. Als eine Dimension schulischen Alltags-

geschehens ist es prozessual und relational zu erfassen" (HOMFELDT, a.a.O., 41). Bei seiner Darlegung "sonderschulpädagogischer Grenzbegriffe" weist KLAUER (1975) auf den "relationalen" und "prognostischen" Charakter dieser Grenzbegriffe hin. Schulfähigkeit, Bildungsfähigkeit, Hilfsschulreife, Hilfsschulbedürftigkeit usf. seien "Begriffe mit prognostischer Bedeutung".
"Relational" seien diese Begriffe - ausgenommen die Begriffe Bildungsunfähigkeit und Schulunfähigkeit - deswegen, weil "mit diesen Begriffen ... nämlich nicht ein Kind gekennzeichnet (wird), wie es an sich ist, sondern wie es im Verhältnis zu bestimmten Anforderungen erscheint" (KLAUER, a.a.O. 38). Warum dieser "relationale Charakter" nicht für die Begriffe Bildungsunfähigkeit und Schulunfähigkeit ebenso gelten soll, kann nicht nachvollzogen werden. "Schulunfähige und bildungsunfähige Kinder sind dies in jedweder sozial-kulturellen Umgebung - nicht aber alle sonderschulbedürftigen Kinder. Damit erscheint die Sonderschulbedürftigkeit zum Teil auch als Ergebnis der Sozietät, welche deshalb um so mehr verpflichtet ist, sich dieser Kinder besonders anzunehmen" (KLAUER, a.a.O., 39). Gerade in Anbetracht der dargestellten Schwierigkeiten, Schulfähigkeit zu diagnostizieren, das heißt entsprechend den erwähnten diagnostisch relevanten Bereichen zu i n t e r p r e t i e r e n , bleibt KLAUERs Argumentation unverständlich. Wie oben gezeigt wurde, existieren keine absolut definierbaren Schulfähigkeitskriterien, vielmehr sind diese immer u.a. in Relation zu den Zielen zu sehen und daher zu interpretieren. Damit muß auch "Schulfähigkeit" als relationaler Begriff verstanden werden.

Geht man davon aus, daß Schulfähigkeit nur in Relation zur Schule "prozessual" definiert werden kann, dann bedeutet dies: Schulfähigkeit kann nur in einem Schul- oder Bildungsversuch diagnostiziert werden, wobei alle relevanten Daten - auch anthropologische - mit in die Interpretation integriert werden müssen. Hierüber herrscht heute weitgehend Einstimmigkeit.

REINARTZ (1968) ist der Ansicht, daß "Pädagogen geradezu verbissen dazu (neigen), das Beobachtete sogleich pädagogisch umzusetzen". Interpretation und Deutung könnten erst "nach dem Zusammenkommen einer ganzen Reihe von deskriptiven Beobachtungsergebnissen" (255) erfolgen.

"Für die Beurteilungspraxis des Lehrers wäre ... zu fordern, den Beurteilungsprozeß solange hinauszuschieben, bis genügend Informationen über einen Schüler vorliegen ..." (ULICH und MERTENS, a.a.O., 108).
BACH (1974, 26) stellt den "intensiven Erziehungsversuch und die gezielten Beobachtungen" als die "gangbaren Wege" bei der Diagnostik Geistigbehinderter dar.
"Die konkrete Erziehbarkeit kann sich in der diagnostischen Situation gar nicht erst offenbaren, weil sie nicht ausreichend angesprochen wird. Erst in der Erziehungssituation kann sie erfaßt werden" (MÜHL, a.a.O., 165). MÜHL sieht demnach im Erziehungsversuch die "angemessene Grundlage der Beurteilung".

LAUBER (1971): "Nur aufgrund einer langen und sorgfältigen Beobachtungszeit, während der der Lehrer die Möglichkeit hat, die verschiedenen Faktoren zu berücksichtigen und miteinzubeziehen, ist eine Beurteilung möglich. Es geht nicht um eine möglichst schnelle, sondern um eine möglichst klare und gerechte Beurteilung des Kindes. Dabei denke ich vor allem auch an das schwer behinderte Kind" (93 f.).

Bei der Beurteilung der Schulfähigkeit des zerebralparetischen Kindes fordert SCHÖNBERGER (1971): "Wir sind der Überzeugung, daß trotz aller Anstrengungen in methodischer Hinsicht die Psychodiagnostik des zerebralparetischen Schulanfängers, insbesondere hinsichtlich der prognostischen Möglichkeiten, eine so hohe Fehlerwahrscheinlichkeit besitzt, daß sie kein ausreichendes Fundament für einen endgültigen Befund abgeben kann. Der Grad der Bildungsfähigkeit eines

zerebralparetischen Kindes muß daher ... in einem möglichst ausgedehnten und diagnostisch orientierten Bildungsversuch abgeklärt werden" (88). Aber auch dann ist "diese Diagnose nur von pragmatischer Vorläufigkeit, weil sie den momentanen und daher eben vorläufigen Stand unserer Therapie- und Bildungsbemühungen impliziert" (SCHÖNBERGER, 1972, 141).
In der Praxis wird der geforderte Bildungsversuch allerdings häufig schon dadurch verhindert, daß das dafür notwendige Personal nicht vorhanden ist (vgl. SPECK, 1974, 115 und DITTMANN, 1971, 159).

Für MAECK (1972) ist "entscheidendes Diagnostikum ... der pädagogische Versuch .... Die Annahme von Bildungsunfähigkeit bei manchen Kindern, wenn auch nur in einigen Bereichen, stellt sich als Irrtum heraus, wenn Erzieher den richtigen pädagogischen Versuch ansetzen. Wahrscheinlich kann gesagt werden, daß Bildungsunfähigkeit vieler Kinder darauf beruht, daß noch keine entsprechende pädagogische Antwort für sie versucht oder gefunden wurde ... Die Umschulungskriterien werden fragwürdig, weil sie abhängig sind von der pädagogischen Arbeit der Einrichtung. Das diagnostische Problem schlägt um in ein Strukturproblem der Schule. Eine Schule, die auslesen oder abschulen muß, verfügt noch nicht über genügend pädagogische Angebote" (68; vgl. auch HOMFELDT, a.a.O., 42).

Anders ausgedrückt heißt dies, um es noch einmal zu wiederholen: Die Schulfähigkeit eines Kindes kann nur dann beurteilt werden, wenn die Fähigkeit der Schule mit in die Interpretation von Daten einbezogen wird. Dazu gehört aber auch der anthropologische Hintergrund, wonach die "pädagogische Dimension für den geistigbehinderten Menschen" darin besteht, daß "kommunikative Prozesse" vorausgesetzt werden (THALHAMMER, a.a.O., 49). Die Einsicht, daß Kommunikation, Interaktion und damit pädagogische Initiative für die Identitätsfindung des geistigbehinderten Menschen von fundamentaler Bedeutung sind, bildet die Voraussetzung für jede diagnostische Entscheidung.

3. 6. 3. Fazit: Schule für a l l e behinderten Kinder?

FEUSER (1970) ist der Ansicht, "daß nach den heute vorliegenden Erfahrungen und therapeutischen Möglichkeiten Einschulungskriterien, ... die weitgehend ... auch berücksichtigt werden (z.B. Erreichen der Sauberkeit im allgemeinen, Fähigkeit zum Kontakt mit dem Gruppenerzieher, Fähigkeit des Zusammenseins mit anderen Kindern) heute nicht mehr aufrechterhalten bleiben können. Diese Kriterien stellen erste Ziele in der Arbeit mit geistig behinderten Kindern dar; sie sind Aufgabe der ersten Förderungsphase. Das ermöglicht eine breitere Öffnung der Schule für Geistigbehinderte und damit die Aufnahme aller als geistig behinderte zu klassifizierenden Kinder" (12).
MUTH (1974) sieht in dem gegenwärtigen Fehlbedarf an Schulplätzen zugleich eine Chance. Nach MUTH sollte es jetzt darum gehen, in den Schulgesetzen "jedem Kind Bildungsfähigkeit zuzusprechen. Der vorhandene Fehlbedarf selbst, so bedauerlich er ist, kann als Chance für die Realisierung der neuen Konzeption der Bildungskommission angesehen werden" (134).
Die Realisierung dieser Forderungen, a l l e schwerstbehinderten Kinder in die Schule aufzunehmen, dürfte trotz allem problematisch sein. Es ist durchaus möglich, daß sich die Sonderschule selbst nach einer weitgehenden Revision herkömmlicher Schulaufnahmebedingungen eingestehen muß, einer bestimmten Gruppe von Kindern nicht gerecht werden zu können. Dennoch ist der Forderung SPECKs (1974) zuzustimmen, daß für diese schwerstbehinderten Kinder, "die wegen der Intensivform ihrer geistigen Behinderung den 'Lernort Schule' nicht besuchen können, ... andere geeignete Bildungseinrichtungen zur Verfügung stehen" (115) müßten.
Damit ist gesagt, daß die Schule nicht unbedingt der einzig denkbare Ort ist, an dem sich Bildung vollziehen kann. Es wäre aber sinnvoll, wenn die Ermöglichung alternativer Bildungsbemühungen für schwerstbehinderte Kinder, die im Hinblick auf den "Lernort Schule" nicht schulfähig sind, in den Aufgaben- und Verantwortungsbereich der Schule fiele.

Zu denken wäre hier an verschiedene Formen von Einzel- oder Hausunterricht, der sich allerdings nicht auf die Kinder im Elternhaus beschränken sollte, sondern sich auf solche Kinder auszudehnen hätte, die in irgendwelchen Institutionen untergebracht sind. Denn dadurch könnte vermieden werden, worauf MAECK (1972) hinweist: "Zu warnen ist vor einer Unterscheidung zwischen Bildung und Betreuung, die entsteht, wenn die Lebensvollzüge geistigbehinderter Kinder nicht als Bildungsmöglichkeit erkannt und aufgenommen werden, sondern als Wartungs-, Betreuungs- und Versorgungsangelegenheiten zur Lebensfristung, gesehen werden ... (70; vgl. auch SCHUMANN, 1969 und FEUSER, 1976).

Zusammenfassend kann die Problematik der Beurteilung der Schulfähigkeit Schwerstbehinderter umschrieben werden: "Eine sogenannte untere Grenze der geistigen Behinderung und damit der Bildbarkeit kann es ... objektiv nicht geben. Ein nicht bildbarer Mensch hätte keine Existenz. Relevant allein ist die Antwort des nicht-geistigbehinderten Menschen auf geistigbehindertes Leben und die Abgestuftheit, d.h. Angemessenheit seiner Hilfe und Förderung. Die Stufe der verbliebenen Bildbarkeit oder Lernfähigkeit, für die bisher keine ausreichenden Kriterien entwickelt worden sind, resultiert insbesondere aus dem Schweregrad und dem Ausmaß der organisch-genetischen Schädigung, aber auch aus der Angepaßtheit und Intensität der individuellen Förderung" (SPECK, 1974, 85).

KOBI (1975) kommt zum gleichen Ergebnis, wenn er fordert, "den Tatbestand 'Schulversagen' in seiner Doppeldeutung aufzufassen: Es ist nicht nur das Kind, welches (in bezug auf eine bestimmte Schule) versagt, sondern ebenso eine Schule, welche vor den spezifischen Anforderungen, die ein gebrechliches Kind stellt, versagt. Aufgabe der Schule ist es daher, sich in ihrem System so weit zu differenzieren, daß sie jedem Bildungsanspruch gerecht zu werden vermag" (68 f.).

Nur durch diese Differenzierungsbemühungen kann das Recht aller behinderten Kinder auf adäquate Bildungsmöglichkeiten verwirklicht werden. Wer sich jedoch mit einem bereits realisierten und etablierten Bildungssystem begnügt und daran den Bildungsanspruch behinderter Menschen z.B. in dem Sinne normiert, "daß schwere Formen geistiger Behinderungen nur noch bewahrt werden können" (VETTER, 1966, 66), stellt damit das Menschsein Schwerbehinderter in Frage.

Die von HURRELMANN (1973) im Hinblick auf die schulische Förderung von Kindern mit abweichendem Verhalten erhobene Forderung kann durchaus auch auf die Situation schwerstbehinderter Kinder bezogen werden, deren Schulfähigkeit in Frage steht: "Die Schule muß zu einer Instanz werden, die nicht nur die Vorbereitung des gesellschaftlichen Nachwuchses auf die Übernahme beruflich-leistungsbezogener Rollen leistet, sondern die auch die Entwicklung der persönlichen, sozialen und politischen Identität unterstützt. Sie muß zu einer Institution werden, die das Auftreten abweichender Verhaltensweisen als eine 'pädagogische Herausforderung' ansieht, der sie sich zu stellen hat - und nicht als eine unerwünschte Ablenkung von ihren 'eigentlichen' Aufgaben, die es abzuwehren gelte" (158).

4. Empirische Untersuchungen zum Problem der Schulfähigkeit

Oben wurde gezeigt, daß es sich bei der Frage nach der Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder um einen komplexen Gegenstandsbereich handelt, der bislang empirisch nicht erforscht ist.
Um der Komplexität der Problematik gerecht werden zu können, sollten die hier vorliegenden ersten empirischen Untersuchungen die Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstandes aufzeigen. Dementsprechend erschien es notwendig, die Gesamtuntersuchung in mehrere Einzeluntersuchungen aufzuteilen. Dabei wurde der Nachteil bewußt in Kauf genommen, daß innerhalb der einzelnen Projekte nicht alle Detailfragen bis ins letzte geklärt werden konnten. Jede der vorgenommenen Untersuchungen erhält damit den Charakter einer Voruntersuchung für den weiteren Forschungsprozeß.

In zeitlicher Reihenfolge wurden folgende Einzelprojekte vorgenommen:
Begonnen wurden die Untersuchungen mit Interviews mit Schulleitern bayerischer Sonderschulen für Körper- und Geistigbehinderte[1] (im folgenden: "Interview Schulleiter"). Da hierbei nicht alle SoGb erfaßt werden konnten, sollten einige wesentliche Daten durch einen Fragebogen ergänzt werden, der an die nicht interviewten Schulleiter verschickt wurde (i. folg.: "Fragebogen SoGb"). Einige der im Interview und Fragebogen enthaltenen Fragen wurden in einem weiteren Fragebogen an nichtschulische Behinderteneinrichtungen und Behindertenverbände gestellt (i. folg.: "Fragebogen Einrichtungen"). Allen diesen Untersuchungen gemeinsam war das Ziel, Anzahl und soweit möglich Adressen nichtbeschulter Kinder zu ermitteln. Durch das "Interview Schulleiter" und zum Teil auch durch "Fragebogen SoGb" sollten Angaben zur Schulorganisation und zur Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder erfragt werden.

[1] Im weiteren Text werden folgende Abkürzungen verwendet:
Sonderschule für Geistigbehinderte = SoGb
Sonderschule für Körperbehinderte = SoKb
Geistigbehindert(e) = Gb
Körperbehindert(e) = Kb

Im Anschluß an die Interviews wurden die Lehrer der befragten Sonderschulen gebeten, Angaben über die Kinder zu machen, die in besonderen Klassen für Mehrfach- oder Schwerstbehinderte unterrichtet werden (i. folg.: "Befragung SoKb/Gb").

Gleichzeitig wurde den Eltern der ermittelten nichtbeschulten Kinder ein Fragebogen zugesandt, um erste Daten über die Situation nichtbeschulter Kinder und ihrer Eltern zu erhalten (i. folg.: "Fragebogen Eltern").
Danach wurde bei 69 der nichtbeschulten Kinder der Versuch einer Diagnostik unternommen (i. folg.: "Diagnostik NB"). Um einen Vergleich dieser Gruppe mit beschulten, schwerstbehinderten Kindern anzustellen, wurden an 6 Sonderschulen insgesamt 48 Kinder - nach Angaben der Schulleiter schwerstbehinderte - mit dem gleichen Verfahren untersucht (i. folg.: "Diagnostik B").
Außerdem wurden die Eltern der 69 nichtbeschulten Kinder interviewt mit dem Ziel, vor allem biographische Daten zu erhalten (i. folg.: "Interview Eltern"). Da Interviews mit den Eltern der 48 beschulten Kinder aus arbeitsökonomischen Gründen nicht möglich waren, wurde versucht, die entsprechenden Informationen durch einen Fragebogen zu bekommen. Die Rückantwortquote war dabei jedoch so gering, daß sich eine Auswertung dieser Ergebnisse erübrigte.
Fast ein Jahr nach Abschluß dieser Untersuchungen gelang es mit kultusministerieller Genehmigung, die an Staatlichen Schulämtern vorhandenen Akten von schulbefreiten Kindern zu sichten und zu analysieren. 42 Eltern gaben ihr Einverständnis zur Akteneinsicht. Ziel dieser Untersuchung war es, einmal Aufschluß über den Vorgang der Schulbefreiung zu erhalten und zum anderen die ermittelten Daten mit den bisher vorhandenen Ergebnissen zu vergleichen und diese zu ergänzen. Vor allem konnte hier am einzelnen Fall das Zusammenwirken der verschiedenen an der Beurteilung der Schulfähigkeit beteiligten Instanzen paradigmatisch untersucht werden (i. folg.: "Schulbefreiungsakten").

Tab. 1: Übersicht über die verschiedenen Untersuchungen

Untersuchung	Population	Ziele	Darstellung in Kapitel
"Interview Schulleiter"	21 Sonderschulen	Schulorganisation Schulfähigkeitskriterien Ermittlung nichtbeschulter Kinder	4.1. 4.3. 4.4.
"Fragebogen SoGb"	81 Sonderschulen	Schulorganisation Ermittlung nichtbeschulter Kinder	4.1. 4.4.
"Fragebogen Einrichtungen"	4o Nichtschulische Einrichtungen	Ermittlung nichtbeschulter Kinder	4.4.
"Befragung SoKb/ SoGb"	23o Kinder an 12 Sonderschulen	Daten über beschulte mehrfachbehinderte Kinder	4.2.
"Fragebogen Eltern"	11o Eltern nichtbeschulter Kinder	Erste Daten zur Situation nichtbeschulter Kinder	4.5.
"Diagnostik NB"	69 Nichtbeschulte Kinder	Versuch der Diagnostik nichtbeschulter Kinder	4.6.
"Diagnostik B"	48 Beschulte Kinder	Diagnostik beschulter Kinder	4.6.
"Interview Eltern"	69 Eltern nichtbeschulter Kinder	Biographische Daten zur Situation nichtbeschulter Kinder und ihrer Eltern	4.7.
"Schulbefreiungsakten"	42 Akten schulbefreiter Kinder	Vorgang der Schulbefreiung Aktenanalyse	4.8. 4.9.

4. 1. Schulorganisatorische Voraussetzungen für eine Förderung mehrfach- und schwerstbehinderter Kinder

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Aufnahme mehrfach- und schwerstbehinderter Kinder von den in vorhandenen Sonderschulen verwirklichten Organisationsstrukturen abhängt. Um darüber Informationen zu erhalten, besuchte der Verfasser im Oktober 1973 11 bayerische Sondervolksschulen für Körperbehinderte (eine 12. Schule wurde in die Untersuchung deswegen nicht miteinbezogen, da es sich hier um eine Klinikschule handelt) und 1o Sondervolksschulen für Geistigbehinderte. Da bei weitem nicht alle Geistigbehindertenschulen besucht werden konnten, mußte eine Auswahl nach folgenden Gesichtspunkten getroffen werden:

-- In die Erhebung sollten neben großen auch kleine Sonderschulen einbezogen werden.
-- Es sollten Schulen erfaßt werden, die als Tageseinrichtungen bezeichnet werden und solche, die mit einem Wohnheim (Internat, Anstalt) verbunden sind.
-- Vorgezogen wurden solche Einrichtungen, die nach Angaben des Statistischen Landesamtes (1973) oder nach persönlicher Erfahrung mehrfachbehinderte Kinder betreuen.
-- Außerdem sollten Schulen besucht werden, die in der Nähe von Körperbehindertenschulen liegen, um Aussagen über eventuelle Regelungen bezüglich der Einschulung mehrfachbehinderter Kinder zu erhalten.

Einige wesentliche bei den Schulbesuchen gewonnene Informationen wurden mittels eines Fragebogens ("Fragebogen SoGb") ergänzt, der an die übrigen SoGb verschickt worden war.
Im Mittelpunkt der Schulbesuche stand ein Interview mit dem Schulleiter. Neben objektiven Daten zur Schulorganisation sollten auch Einstellungen zum Problem der Schulfähigkeit ermittelt werden (vgl. Kap. 4.3.).

4. 1. 1. Die Situation an der Sonderschule für Körperbehinderte

Über die Größen und die organisatorische Gliederung der Sonderschulen für Körperbehinderte gibt folgende Tabelle Aufschluß.

Tab. 2: Gliederung der Sonderschulen für Körperbehinderte

Schule	Anzahl der Klassen	Anzahl der Klassen für Körperbehinderte	Anzahl der Sonderklassen für mehrfachbehinderte Körperbehinderte	Anzahl der Schüler in allen Klassen	Anzahl der Schüler in Sonderklassen
A	5	5	0	49	0
B	1o	7	3	1o6	33
C	17	1o	7	172	73
D	6	6	0	61	0
E	6	6	0	71	0
F	8	4	4	11o	4o
G	5	4	1	58	8
H	5	4	1	53	6
I	11	6	5	127	47

Bei dieser Aufstellung bleiben 2 Schulen unberücksichtigt, da sie aus erst einer bzw. zwei Klassen bestehen und daher noch keine Differenzierung erlauben. Während sich die eine Schule, die bisher aus einer Klasse besteht, bereits dahingehend festgelegt hat, daß Körperbehinderte mit zusätzlicher geistiger Behinderung im Rahmen der SoGb beschult werden, kann sich die andere Schule (bisher 2 Klassen) noch nicht für eine bestimmte Konzeption entscheiden.

Drei Schulen (A, D, E) sind also einzügig organisiert, wobei zwei dieser Schulen (D, E) ausdrücklich nur normalbegabte körperbehinderte Kinder aufnehmen. Allerdings sei dieser Anspruch nach den Aussagen der befragten Schulleiter nicht durchzuhalten. In den Klassen der Sonderschule A werden normalbegabte und mehrfachbehinderte Körperbehinderte zusammen unterrichtet. Geistigbehinderte Körperbehinderte würden aber in der SoGb beschult.
Die restlichen neun Sonderschulen differenzieren in Klassen für (normalbegabte) Körperbehinderte und Klassen für mehrfachbehinderte Körperbehinderte.
Besonderheiten sind bei drei dieser Einrichtungen zu erwähnen:

Schule C: Hier werden die Sonderklassen noch einmal in 4 Gruppen für "lernbehinderte Körperbehinderte" und 3 Gruppen für "Schwerstbehinderte" gegliedert. Die Bildung von Klassen für Lernbehinderte beschränkt sich auf die Grundschulklassen. Im Hauptschulbereich bestehen nur die 3 Klassen für Schwerstbehinderte.

"Eindeutig geistigbehinderte Körperbehinderte" werden in den Klassen für Schwerstbehinderte nicht unterrichtet. Für diese Kinder sei die SoGb zuständig. [1)]

Schule F: Diese Schule steht in unmittelbarer Nachbarschaft zu einer orthopädischen Klinik. Die in der Tabelle aufgeführten 4 Klassen für Körperbehinderte werden als sogenannte Klinikschule bezeichnet, d. h. körperbehinderte Kinder, die in der Klinik stationär behandelt werden, besuchen diese Klassen.

[1)] Die hier und im folgenden in Anführungszeichen gesetzten Passagen entsprechen den tatsächlichen Formulierungen der befragten Schulleiter.

Die 4 Klassen für Mehrfachbehinderte, die auch räumlich von den anderen getrennt sind, werden als die sogenannten "Spastikerklassen" bezeichnet, d. h. Spastiker werden immer nur in diesen Klassen betreut. Das bedeutet, daß diese Schule eigentlich einzügig aufgebaut ist. "Nur praktisch bildbare Kinder" werden in die Schule nicht aufgenommen.

Schule I: Alle 5 Klassen für Mehrfachbehinderte tragen die offizielle Bezeichnung "Klassen für Mehrfachbehinderte". Eine dieser 5 Klassen ist für Schwerstbehinderte gedacht, die nach dem Lehrplan der SoGb unterrichtet werden.

Durch die schulorganisatorische Gliederung der Körperbehindertenschulen ist also bereits eine Vorentscheidung über die Beurteilung der Schulfähigkeit schwerst mehrfachbehinderter Kinder getroffen; denn von den 6 Schulen, die spezielle Klassen für Mehrfachbehinderte führen, erklärt sich nur e i n e Schule (I) bereit, auch geistigbehinderte Körperbehinderte aufzunehmen.

Der Schulleiter der Sonderschule C äußerte sich dahingehend, daß er vom Pädagogischen her zwar alle, auch geistigbehinderte Kinder,aufnehmen würde, daß der Träger der privaten Sonderschule hier aber anderer Ansicht sei. Die gesetzliche Grundlage hierfür bildet die sogenannte Privatschulfreiheit [1], wonach der Träger "in der Wahl der Lehrer und Schüler" (MÜLLER, 1967, 97) frei ist.

Abschließend seien die Klassenfrequenzen in den Klassen für Mehrfachbehinderte aufgeführt. Dabei ist festzustellen, daß die etwa von BACH (1972, 62) geforderte maximale Meßzahl von 8 mehrfachbehinderten Kindern erheblich überschritten wird.

[1] vgl. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Art. 7 Abs. 4

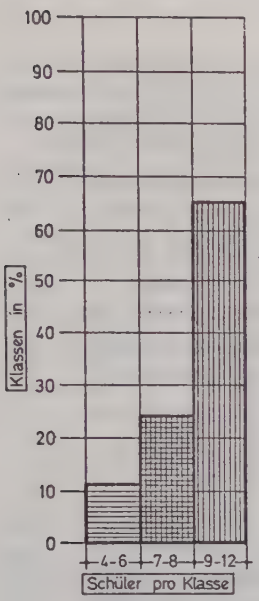


Abb. 1: Klassenfrequenzen in Sonderklassen (N=21) an der SoKb

4. 1. 2. Die Situation an der Sonderschule für Geistigbehinderte

Tab. 3: Gliederung der Sonderschulen für Geistigbehinderte

Schule	Schule verbunden mit Wohnheim (W) oder Tagesstätte (T)	Anzahl der Klassen	Anzahl der Sonderklassen für Schwerstbehinderte	Anzahl der Schüler in allen Klassen	Anzahl der Schüler in den Sonderklassen
J	T	7	2	55	12
K	T	6	1	59	9
L	T	5	0	51	0
M	W	11	1	121	12
N	T	29	1	27o	1o
O	T	3	0	36	0
P	W	11	1	1o2	12
Q	W	6	0	58	0
R	W	13	0	132	0
S	T	19	0	189	0

Im Gegensatz zur SoKb wird von der Geistigbehindertenschule als Differenzierungskriterium bei der Errichtung von Sonderklassen weniger die Tatsache der Mehrfachbehinderung als vielmehr der Schweregrad der Behinderung angegeben. Nur eine der besuchten Sonderschulen führt 2 Klassen für Mehrfachbehinderte, die körperbehindert sind. Diese Situation ist dadurch bedingt, daß diese Kinder (vorwiegend schwer cerebralparetische Kinder) von den Schulträgern der in der Nähe befindlichen Sonderschulen für Körperbehinderte unter Berufung auf die sogenannte Privatschulfreiheit als nicht oder nicht mehr förderungswürdig oder schulunfähig abgewiesen worden waren. Detaillierte Ausführungen dazu in den Kap. 4.3. und 4.9.

Ergänzt werden diese Interview-Informationen durch die Ergebnisse der schriftlichen Befragung ("Fragebogen G") an 88 SoGb (Rückantwortquote = 81 (= 92 %). Der Fragebogen enthielt u. a. folgende Frage:

> "Haben Sie im Rahmen Ihrer S c h u l e eine Gruppe (Klasse) mit Schwerstbehinderten, d. h. also: Kinder, die eingeschult sind?
>
> Wenn JA: Wie viele Kinder sind in dieser Gruppe?"

Auf diese Weise wurde ermittelt, daß an 31 Schulen (= 38,3 %) insgesamt 33 besondere Klassen für Schwerstbehinderte existieren. Rechnet man die Sonderklassen aus der Tabelle Nr. 2 hinzu, so ergibt sich folgendes Bild:

Anzahl der befragten Sonderschulen:	91
Anzahl der Schulen mit Sonderklassen:	36
Anzahl der Sonderklassen insgesamt:	39

In vielen Fragebogen wurde vermerkt, daß Schwerstbehinderte auf die an der Schule bestehenden Gruppen verteilt würden. Daraus ist zu entnehmen, daß die Bildung besonderer Gruppen für Schwerstbehinderte unterschiedlich beurteilt wird.

Einige Schulleiter distanzierten sich ausdrücklich von einer derartigen Differenzierung mit der Begründung, daß heterogene Gruppen günstiger seien als homogene.

Die Auswertung der Angaben zu den Klassenfrequenzen in 38 Klassen[1] ergibt:

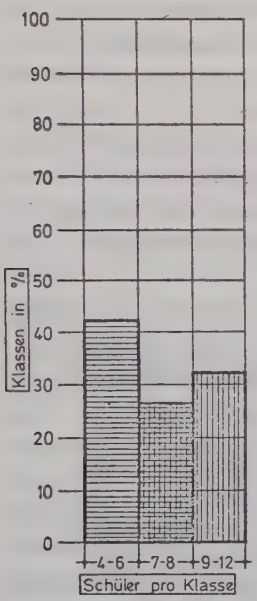


Abb. 2: Klassenfrequenzen in Sonderklassen an der SoGb

Im Vergleich zur Situation an der SoKb (vgl. Abb. Nr.1) liegen die Klassenstärken in den Sonderklassen der SoGb deutlich niedriger.
Im folgenden Kapitel (4.2.) soll untersucht werden, ob dieser Unterschied im Schweregrad der Behinderung begründet liegen kann.

Fazit:

Der Aufbau der der SoKb hinsichtlich der Förderung mehrfach- und schwerstbehinderter Kinder ist in Bayern sehr unterschiedlich. Allein aufgrund der Tatsache, daß nur wenige Schulen genügend differenziert sind, muß angenommen werden, daß schwerstbehinderte Kinder - wenn überhaupt - eher in der SoGb Aufnahme finden als in der SoKb.
Den Aussagen der Schulleiter der SoKb zufolge steht die Problematik der Förderung Mehrfachbehinderter im Vordergrund gegenwärtiger schulorganisatorischer Diskussionen (vgl. dazu: 1. Bayerischer Landesplan für Behinderte, 1974, 41).

1) Von 1 Schule fehlen die Angaben.

Die mangelnde Übereinstimmung in der schulorganisatorischen Konzeption dürfte darin ihre Ursache haben, daß sich die Körperbehindertenschule lange Zeit am normalbegabten Kind orientierte und den Schwerpunkt ihrer Arbeit in der Rehabilitation, das heißt der vollen beruflichen Eingliederung sah. Eine weitere Erschwernis im Hinblick auf einheitliche organisatorische Lösungen liegt wohl in den verschiedenartig interessierten vielfach medizinisch orientierten Trägerschaften begründet.
Beide Schularten betreffend ist zu bemerken, soweit das aufgrund der Interviews möglich ist, daß keine Ansätze von Kooperation oder gar Koordination bestehen, wenn es um die Problematik der Aufnahme mehrfachbehinderter Kinder geht.

4. 2. Untersuchungen zur Situation mehrfach- und schwerstbehinderter Kinder in den Sonderschulen für Körper- und Geistigbehinderte

Um einen ersten Überblick über die Arten und Schweregrade der Behinderungen bei mehrfachbehinderten Kindern zu erhalten, die im Rahmen spezieller Klassen unterrichtet werden, wurden die Lehrkräfte gebeten, in einem Fragebogen (vgl. Anhang "Befragung SoKb/Gb")Angaben über jedes Kind zu machen.
An 6 SoKb wurden aus 16 Klassen für Mehrfachbehinderte insgesamt 164 Kinder und an 6 SoGb aus 7 Klassen 66 Kinder untersucht.
Bei diesen Sonderschulen handelt es sich nur um solche, deren Schulleiter interviewt worden waren.
Den Schulleitern und soweit möglich auch den einzelnen Lehrkräften wurde genau erklärt, wie die Fragebogen auszufüllen sind. Besonderer Wert wurde dabei auf die Besprechung derjenigen Fragen gelegt, deren Operationalisierung in einem Fragebogen problematisch ist. Es war von vornherein klar,

daß es sich bei den hier ermittelten Angaben kaum um objektive, zuverlässige Daten handeln würde. Bei etlichen Antworten dürften sicherlich mannigfache nichtkontrollierbare Einstellungen der Befragten mit eingehen.
Der Versuch sollte trotzdem gewagt werden, zum einen, um erstmals Informationen über schwerbehinderte Kinder in Sonderschulen, zum anderen, um für die weitere Erforschung des Problems der Schulfähigkeit Anregungen zu bekommen. Das Interesse der befragten Schulleiter und Lehrkräfte war sehr groß, was daraus hervorgeht, daß alle verteilten Fragebogen innerhalb kurzer Zeit ausgefüllt zurückkamen. Das ist auch deswegen erstaunlich, weil die Bearbeitung des Fragebogens relativ viel Zeit in Anspruch nimmt.

Angaben zur medizinischen Diagnose

Die medizinischen Diagnosen sollten von den Lehrern aus den Schülerakten entnommen werden.
Im wesentlichen geht es darum, Angaben über vorliegende Körperbehinderungen zu erhalten. Dabei werden die verschiedenen Möglichkeiten cerebraler Lähmungen (CP) differenziert aufgeführt, weil anzunehmen war, daß diese Formen unter mehrfachbehinderten Kindern sehr häufig anzutreffen sind. Bei Doppelnennungen (spastische Lähmung und Athetose) wurde, um die tabellarische Darstellung zu vereinfachen, "Athetose" vermerkt.
Unter "sonstigen" Behinderungen sind solche zu verstehen, bei welchen kein motodiagnostischer Befund vorliegt. Dennoch dürfte es nicht auszuschließen sein, daß bei etlichen Fällen auch cerebrale Lähmungen vorhanden sind, die nur nicht diagnostiziert sind.

Tab. 4: Angaben der Sonderschullehrer zur medizinischen Diagnose bei Kindern in Sonderklassen der SoKb (N=164) und der SoGb (N=66)

Med. Diagnose	Anzahl d. Kinder in SoKb	in %	Anzahl d. Kinder in SoGb	in %	Anzahl d. Kinder in SoKb/SoGb zus.	in %
Tetraplegie	53	32,3	12	18,2	65	28,3
Diplegie	14	8,5	5	7,6	19	8,3
Hemiplegie	15	9,2	3	4,5	18	7,8
Athetose	35	21,3	9	13,6	44	19,1
Ataxie	12	7,3	11	16,7	23	1o,o
= CP zusammen	129	78,6	4o	6o,6	169	73,5
Querschnitts-lähmung	4	2,4	2	3,o	6	2,6
Dysmelie	6	3,7	o	o,o	6	2,6
Muskeldystrophie	5	3,1	o	o,o	5	2,2
Sonstige	2o	12,2	24	36,4	44	19,1

Aus der Tabelle geht hervor, daß ein beträchtlicher Teil der in besonderen Klassen für Mehrfach- oder Schwerstbehinderte befindlichen Kinder an Cerebralparese leidet. Das körperbehinderte Kind ist also auch in der SoGb kein Ausnahmefall.

Angaben zur motorischen Leistung und Selbständigkeit

Um neben der medizinischen Diagnose auch das Ausmaß und die Schwere der Behinderung festzustellen, wurden Angaben zur motorischen Leistung und zur Selbständigkeit ermittelt. Diese Daten geben aber nur einen groben Überblick, da es mit Hilfe des Fragebogens nicht möglich war, die einzelnen Fragen differenzierter zu operationalisieren.
"Nicht gehfähig" bedeutet, daß ein Kind während des Schulalltags zur Fortbewegung auf den Rollstuhl oder auf die Hilfe anderer Personen angewiesen ist. Kinder, die zwar einige Schritte selbständig machen können, aber überwiegend auf die genannten Hilfen angewiesen sind, werden ebenfalls als "nicht gehfähig" bezeichnet. Bei den übrigen hier zu beantwortenden Fragen konnten Umfang und Grad der jeweiligen Leistung nicht genau ermittelt werden. "Hilfe beim Essen notwendig" sagt nur aus, daß Hilfe notwendig ist, nicht aber welches Ausmaß an Hilfe erforderlich ist.
Bei allen hier erfragten Leistungen spielt die Motorik eine große Rolle. Es sollte aber dabei berücksichtigt werden, daß bei allen hier angesprochenen motorischen Vollzügen auch kognitive Faktoren eine mitunter wesentliche Rolle spielen. Am deutlichsten wird dies bei der Frage, ob ein Kind schreiben kann. Die mangelnde Fähigkeit, Buchstaben zu schreiben (entweder mit der Hand oder mit der elektrischen Schreibmaschine), kann sowohl in der Tatsache einer schweren motorischen Behinderung als auch in der Unfähigkeit der Formauffassung und -wiedergabe begründet sein, oder in beidem. Die Aussage "Kann nicht schreiben" könnte auch so verstanden werden, daß ein Lehrer aus gewissen Gründen auf das Erlernen von Kulturtechniken verzichtet, oder daß die Möglichkeit der Kompensation schwerer feinmotorischer Störungen durch eine elektrische Schreibmaschine nicht in Betracht gezogen wird.

Weiterhin ist bei den einzelnen Ergebnissen zu beachten, daß es sich um Kinder verschiedenen Alters mit unterschiedlicher Dauer des bisherigen Schulbesuchs handelt. Es ist durchaus

möglich, daß manche Kinder, die nach kurzem Schulbesuch zu einer bestimmen Leistung nicht fähig sind, diese noch erlernen werden.

Tab. 5: Angaben der Sonderschullehrer zu motorischen Leistungen und Selbständigkeit

Motorische Leistungen/ Selbständigkeit	Anzahl d. Kinder in SoKb	in %	Anzahl d. Kinder in SoGb	in %	Anzahl d. Kinder in SoKb/SoGb zus.	in %
Nicht gehfähig	74	45,1	18	27,3	92	4o,o
Hilfe bei Toilette notwendig	82	5o,o	5o	75,8	132	57,4
Meldet sich nicht zur Toilette	3	1,8	19	28,8	22	9,6
Hilfe beim Essen notwendig	33	2o,1	25	37,9	58	25,2
Kann Stift nicht aufnehmen	18	11,o	1o	15,2	28	12,2
Kann nicht mit Schere schneiden	66	4o,2	46	69,7	112	48,7
Kann Perlen nicht auffädeln	72	43,9	34	51,5	1o6	46,1
Kann nicht schreiben	39	23,8	48	72,7	87	37,8

Aus den Zahlen in der Tabelle geht hervor, daß die Kinder in der SoGb - wenn man von der Gehfähigkeit absieht - deutlich schwerer behindert sind als die Kinder der SoKb. Zwei Einzelergebnisse fallen besonders auf. Unter den Kindern der SoKb sind nur 3, die sich nicht zur Toilette melden. Damit ist der Aufwand an Pflegepersonal in den Sonderklassen an der SoGb wesentlich höher zu veranschlagen.
Am deutlichsten wird der Unterschied zwischen Kb und Gb bei der Schreibfähigkeit. Offensichtlich spielt bei der Unterrichtung Mehrfachbehinderter im Rahmen der SoKb diese Kulturtechnik eine im Verhältnis zu SoGb überragende Rolle.

Angaben zu Sprach- und Sinnesbehinderungen

Auch bei diesen Fragen wurde auf differenziertere Items verzichtet. Operationalisierbare Fragestellungen ließen sich nur über standardisierte Tests erreichen. Im Hinblick auf die Kommunikationsfähigkeit schwerbehinderter Kinder werden in Tab. Nr. 6 nur diejenigen Kinder aufgeführt, die nicht sprechfähig sind. Dazu wurden auch solche Kinder gerechnet, die noch einige Laute aussprechen können, nicht jedoch Kinder, die einige Worte - wie z. B. "ja" und "nein" - sagen können.

Angaben über Kinder, die seh- oder hörbehindert sind, wurden bei der folgenden Darstellung nicht mitberücksichtigt. Außerdem ist bei den als "blind" oder "gehörlos" ermittelten Kindern zu bedenken, daß es sich hierbei nicht unbedingt um die medizinische Diagnose handeln muß. Es wurden auch solche Kinder als blind oder gehörlos bezeichnet, die noch über einen gewissen Rest der Wahrnehmungsfähigkeit verfügen, der aber für die Bewältigung der im Unterricht anfallenden Aufgaben nicht ausreicht.

Tab. 6: Angaben der Sonderschullehrer zu Sprach- und Sinnesbehinderungen

Sprach- und Sinnesbehinderungen	Anzahl d. Kinder in SoKb	in %	Anzahl d. Kinder in SoGb	in %	Anzahl d. Kinder in SoKb/SoGb zus.	in %
Nicht sprechfähig	14	8,5	3o	45,5	44	19,1
Blind oder gehörlos	2	1,2	2	3,o	4	1,7

BLÄSIG und SCHOMBURG (1968, 36) berichten in ihrer Untersuchung von einer hohen Anzahl (18,7 %) von Kindern, "die sich nicht durch die Sprache verständigen können". In der vorliegenden Untersuchung wird in etwa der gleiche Prozentsatz (19,13 %) ermittelt. [1] Dabei fällt auf, daß die deutlich überwiegende Mehrzahl der nichtsprechenden Kinder nicht in der SoKb, sondern in der SoGb untergebracht sind. Es müßte im Detail untersucht werden, ob das Vorliegen von Sprechunfähigkeit bei mehrfachbehinderten Kindern ein wesentliches Kriterium für die Zuweisung in eine bestimmte Schulart bildet.

Angaben zur Intelligenz

Hierzu wurden die Lehrer zunächst befragt, mit welchen Testverfahren die Kinder untersucht worden sind. Das Ergebnis läßt sich kurz so zusammenfassen: Während an der SoKb hauptsächlich mit dem KRAMER-Test und dem HAWIK untersucht wird, kommen an der SoGb neben dem KRAMER-Test die Aufgabenreihen aus der TBGB zur Anwendung. In einigen wenigen Fällen werden zusätzliche Verfahren zur Messung der Intelligenz verwendet (z. B. RAVEN, STANFORD, SNIJDERS-OOMEN....).

Außerdem wurden folgende Fragen gestellt:
-- Bei wieviel Kindern wurde mittels Testverfahren ein IQ ermittelt? (1)
-- Bei wieviel Kindern wurde der IQ geschätzt? (2)
-- Wieviel Kinder sind nicht testfähig? (3)
-- Wieviel Kinder sind nicht getestet worden? (4)

Bei Antworten zu Frage (1) mußte also ein objektiver, standardisierter Test zugrundeliegen, der eine entsprechende Berechnung des IQ ermöglicht.

[1] Ein direkter Vergleich der beiden Untersuchungsergebnisse ist allerdings nicht möglich, da es sich bei den Untersuchungen um verschiedene Populationen handelt.

Bei Antworten zu Frage (2) mußten ein oder mehrere Testverfahren zugrundeliegen, die entweder nur teilweise oder in modifizierter Weise angewendet worden waren und daher nur einen geschätzten Wert erlaubten.
Dagegen sollten solche Kinder als nicht testfähig (Frage 3) bezeichnet werden, bei denen auch Teile herkömmlicher Testverfahren nicht mehr angewendet werden konnten, und somit auch keine IQ-Schätzwerte mehr möglich waren.
Diese Angaben sind in Tabelle Nr. 7 zusammenfassend dargestellt. In einer weiteren Tabelle (Nr. 8) wird die Verteilung der verfahrensgemäß ermittelten und geschätzten IQ-Angaben aufgeführt.

Tab. 7: Angaben der Sonderschullehrer zur Ermittlung der Intelligenz

Ermittlung der Intelligenz	Anzahl d. Kinder in SoKb	in %	Anzahl d. Kinder in SoGb	in %	Anzahl d. Kinder in SoKb/SoGb zus.	in %
IQ testgemäß ermittelt	86	52,4	12	18,2	98	42,6
IQ geschätzt	51	31,1	29	43,9	8o	34,8
Nicht testfähig	9	5,5	4	6,1	13	5,7
Nicht getestet (Keine Angaben)	18	11,o	21	31,8	39	16,9

Die von der SoKb wie von der SoGb gemachten Angaben zeigen, daß die allermeisten Kinder mit herkömmlichen Testverfahren wenigstens teilweise untersucht wurden. In beiden Schularten gibt es offenbar nur wenige Kinder, die für nicht testfähig gehalten werden.
Die Feststellung der Intelligenz mittels herkömmlicher Verfahren dürfte zumal bei cerebralparetischen Kindern sehr problematisch sein (vgl. dazu SCHMIDT, 1972, 54 und NIELSEN, 197o, 48).
Aus den erhaltenen Angaben könnte man schließen, daß schwerstbehinderte, mit üblichen Tests nicht diagnostizierbare Kinder entweder nicht in den Schulen sind, oder aber, daß bei der Intelligenzmessung und auch bei der Schätzung eines IQ sehr großzügig verfahren wird.

Tab. 8: Angaben der Sonderschullehrer zur Höhe der ermittelten Intelligenz (Kinder in SoKb: N=137; Kinder in SoGb: N=41)

Intelligenz-quotienten von - bis	Anzahl der Kinder mit testgemäßem oder geschätztem IQ					
	SoKb	in %	SoGb	in %	SoKb/SoGb zus.	in %
81 - 9o	37	27,1	0	0,0	37	2o,8
71 - 8o	26	19,o	0	o,0	26	14,6
61 - 7o	29	21,1	1	2,4	3o	16,8
51 - 6o	27	19,7	3	7,3	3o	16,8
41 - 5o	14	1o,2	5	12,2	19	1o,7
unter 4o	4	2,9	32	78,1	36	2o,2

Während in der SoKb nur wenige Kinder mit einem IQ unter 5o sind, liegen fast alle Intelligenzquotienten an der SoGb unter diesem Niveau. Daraus könnte man den hypothetischen Schluß ziehen, daß die Höhe der Intelligenz das entscheidende Kriterium bei der Zuweisung mehrfachbehinderter Kinder in eine der beiden Schularten darstellt.

Angaben über die Zukunftsaussichten (Prognose)

Am Ende des Fragebogens wurden die Lehrer gebeten, soweit wie möglich Angaben über die Zukunftsaussichten der Kinder zu machen. Es wurden folgende Fragen gestellt:

-- Besteht die Wahrscheinlichkeit einer vorzeitigen Ausschulung?
-- Berufliche Situation nach der Schulentlassung?
   - Anlernberuf
   - Werkstatt für Behinderte
   - Tätigkeit in einer Anstalt
   - Wahrscheinlich keinerlei berufliche Tätigkeit möglich
   - Bisher noch keine Prognose möglich

Tab. 9: Angaben der Sonderschullehrer zu den Zukunftsaussichten der Kinder

Prognosen	Anzahl d. Kinder in SoKb	in %	Anzahl d. Kinder in SoGb	in %	Anzahl d. Kinder in SoKb/SoGb zus.	in %
Ausschulung wahrscheinlich	0	0,0	5	7,6	5	2,2
Anlernberuf	42	25,6	0	0,0	42	18,3
Werkstatt für Behinderte	54	32,9	23	34,8	77	33,5
Anstalt	7	4,3	2	3,0	9	3,9
Keine berufliche Tätigkeit	2o	12,2	6	9,1	26	11,3
Keine Prognose	41	25,0	3o	45,5	71	3o,9

Bei diesen Fragen handelt es sich um Einstellungsfragen. Es fällt auf, daß sich die Lehrer an der SoKb in ihren Prognosen sicherer fühlen als die Lehrer an der SoGb: Während die Lehrer der SoKb nur in 25 % der Fälle keine Prognose abgeben, sind es bei den Lehrern der SoGb fast doppelt soviel (45,5 %). Die Ursachen für diese Einstellungsunterschiede müßten untersucht werden.

Zusammenfassende Übersicht über Komplexität und Schweregrad der Behinderungen

Um ein Bild über die Komplexität und Schwere der Mehrfachbehinderungen zu erhalten, wurde eine Reihe besonders auffallender Behinderungssymptome, die erfragt worden sind, ausgewählt. Es soll aufgezeigt werden, wie viele Kinder welche Anzahl derartiger Symptome aufweisen.

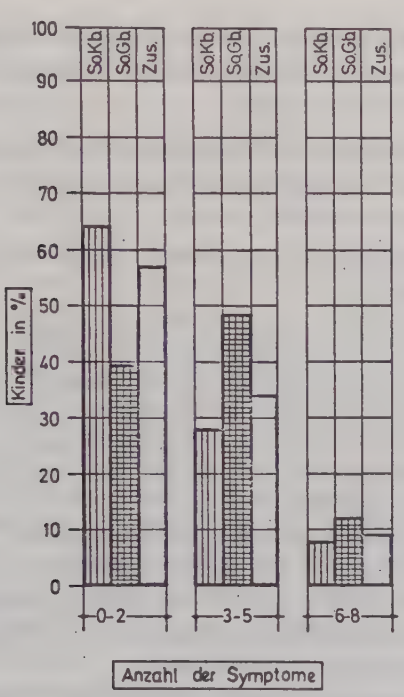
Es handelt sich um folgende Symptome[1]:

-- Nicht gehfähig
-- Kann weder schneiden, noch Perlen auffädeln
-- Kann nicht schreiben
-- Hilfe bei Toilette notwendig
-- Hilfe beim Essen notwendig
-- Gehörlos oder blind
-- Wahrscheinlich keine berufliche Tätigkeit möglich
-- Nicht testfähig

Nicht berücksichtigt ist die Intelligenz, wenn man von der Angabe "nicht testfähig" absieht.

[1] Als "Symptom" wird hier auch die prognostische Angabe "wahrscheinlich keine berufliche Tätigkeit möglich" gewertet.

Abb. 3: Häufigkeit von Schweregradsymptomen



Geht man von der Annahme aus, daß eine Behinderung umso schwerer ist, je mehr Symptome bei einem Kind zusammentreffen, dann kann aufgrund der Darstellung in Abb. 3 gesagt werden: Extrem schwer behinderte Kinder mit mehr als 6 Symptomen befinden sich in keiner der beiden Schularten sehr häufig, was daran liegen mag, daß derartige Formen von Mehrfachbehinderung sehr selten sind.
Allgemein läßt sich auch hier sagen, daß die Kinder in der SoKb weniger schwer behindert sind als diejenigen in der SoGb.
Die deutlich höheren Klassenfrequenzen in den Sonderklassen der SoKb könnte in dieser Tatsache ihren Grund haben (vgl. Abb. 1 und 2).

Die aus den Tabellen ersichtliche ungleiche Verteilung mehrfach- oder schwerstbehinderter Kinder auf die beiden Schularten kann verschiedene Gründe haben:

-- Die Körperbehindertenschule hält sich für schwerstbehinderte Kinder nicht für zuständig und verweist diese an die Geistigbehindertenschule.

-- Ein Teil schwerstbehinderter körperbehinderter Kinder ist überhaupt nicht beschult.

-- Nachdem es sich bei allen Kindern der Sonderklassen in der SoKb und SoGb um auch in ihrer Intelligenz beeinträchtigte Kinder handelt, dürfte der Schweregrad der Intelligenzminderung bei der Beurteilung der Zuweisung in eine der beiden Schularten oder der Schulfähigkeit überhaupt eine bedeutende Rolle spielen.
Obwohl der Faktor "Intelligenz" bei den Symptomen nicht aufgeführt wird, liegt die obige Annahme nahe, wenn man die Ergebnisse der Tabelle Nr. 8 mitberücksichtigt. Die IQ-Werte liegen bei den Kindern der SoGb eindeutig unter dem Niveau der Kinder in der SoKb.
Es wäre außerdem zu fragen, ob es sich bei den motorischen Defiziten der Kinder der SoGb nicht nur um einen "motorischen Befund" in engerem Sinne, sondern um ein Defizit handelt, das in ursächlicher Beziehung zur Intelligenzschädigung steht.

Die festgestellten Unterschiede zwischen den Kindern in der Körperbehindertenschule und denen in der Geistigbehindertenschule rühren wohl vor allem daher, daß die Sonderklassen an Körperbehindertenschulen nur in seltenen Fällen weiter differenziert werden. Anders ausgedrückt: Nur an wenigen Sonderschulen für Körperbehinderte existieren Klassen mit schwerstbehinderten Kindern, die vom Intelligenzgrad her gesehen mit den untersuchten Kindern in der Geistigbehindertenschule überhaupt vergleichbar sind.

Somit scheint sich die Annahme zu bestätigen, daß schwerstbehinderte Kinder eher in der SoGb als in der SoKb aufgenommen werden.

Im Hinblick auf die Beurteilung der Schulfähigkeit kann gefolgert werden, daß diese nicht nur vom bloßen Vorhandensein von Schuleinrichtungen, sondern vor allem vom Grad der Differenzierung an diesen Schulen abhängig ist.
Umgekehrt kann angenommen werden, daß einer Verwirklichung von Differenzierungsformen ein entsprechendes Vorverständnis von Schulfähigkeit zugrundeliegen muß. Es dürfte sich um einen interdependenten Entwicklungsprozeß handeln, wie er anschließend am Beispiel der SoKb (vgl. Tabelle 2, Schule I) aufgezeigt werden soll.

Nach den Aussagen des Schulleiters sieht diese Schule eines ihrer zentralen Anliegen darin, mehrfach- und schwerstbehinderte Kinder optimal zu fördern. Im Laufe der 8 Schuljahre seit Bestehen der Einrichtung waren die Lehrkräfte bemüht, eine schulorganisatorische Konzeption zu entwickeln, die sich vor allem an der Theoriediskussion über das Phänomen der Mehrfachbehinderung orientierte.

Bereits mit Errichtung dieser Schule unterschied man Klassen für "normalbegabte" und "Sonderklassen" für mehrfachbehinderte körperbehinderte Kinder, wobei als Differenzierungskriterium die Intelligenz eines Kindes maßgebend war. Das heißt: Nicht jedes mehrfachbehinderte Kind wurde sofort in eine Sonderklasse aufgenommen. Allerdings wurden extrem körperlich behinderte Kinder (z. B. schwere Spastiker, die sprechunfähig und daher schwer kommunikationsbehindert sind) in den Sonderklassen beschult, da man von der akzeptierbaren Annahme ausging, daß ihre Lernweise und das Lerntempo den Anforderungen in einer Normalklasse nicht genügen konnten und daß andererseits die weniger schwer behinderten Kinder dadurch benachteiligt würden.

Schon bald wurde jedoch die Erfahrung gemacht, daß die Höhe der Intelligenz mit herkömmlichen Tests nicht ausreichend bestimmt werden konnte. In den meisten Fällen war die Feststellung eines Intelligenzquotienten nicht möglich. Als zuverlässigstes Entscheidungskriterium hat sich nach der Aussage des Schulleiters der pädagogische Versuch erwiesen.

Mit zunehmender Schüler- und Klassenzahl machte sich im Laufe der Jahre unter den Lehrern ein Unbehagen an der bisherigen zweizügigen Gliederung der Schule bemerkbar. Nach vielen Erfahrungen und häufigen Diskussionen in großem und kleinem Kreis wurde die bereits seit dem Schuljahr 1973/74 begonnene dreizügige Lösung von der Regierung genehmigt.

In Anlehnung an SCHÖNBERGER (1974a) werden die drei Züge folgendermaßen gekennzeichnet:

-- Klassen für normalbegabte Körperbehinderte (= A-Klassen)
-- Klassen für Körperbehinderte mit eingeschränkter Lernfähigkeit (= B-Klassen)
-- Klassen für Körperbehinderte mit erheblich eingeschränkter Lernfähigkeit (= C-Klassen)

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Entwicklung der Schule. Die Anzahl der C-Klassen ist jeweils in Klammer gesetzt.

Tab. 1o: Entwicklung und Differenzierung einer Sonderschule für Körperbehinderte

Schuljahr	Anzahl der Klassen	Anzahl der Schüler	Anzahl d. Normal-klassen	Anzahl d. Schüler	in %	Anzahl d. Sonder-klassen	Anzahl d. Schüler	in %
1968/69	3	36	2	26	72,2	1	1o	27,8
1969/7o	4	54	3	42	77,8	1	12	22,2
197o/71	6	72	4	5o	69,4	2	22	3o,6
1971/72	7	89	4	6o	67,4	3	29	32,6
1972/73	8	1oo	4	58	58,o	4	42	42,o
1973/74	11	127	6	83	65,4	5(1)	44	34,6
1974/75	12	141	7	91	64,5	5(2)	5o	35,5
1975/76	15	164	6	74	45,1	9(3)	9o	54,9

4. 3. Grenzen der Schulfähigkeit aus der Sicht der Sonderschule

Bei den Interviews mit den Schulleitern der Sonderschulen für Körper- und Geistigbehinderte ging es neben den Fragen zur Schulorganisation (vgl. Kap. 4.1.) um das Problem, nach welchen Gesichtspunkten die Schulfähigkeit eines Kindes bestimmt wird.
In Anbetracht fehlender empirischer Befunde zu dieser Frage und im Hinblick auf das Anfangsstadium der eigenen Untersuchungen erschien die Verwendung des Interviewverfahrens besonders angebracht. "Während der Anfangsstadien einer Untersuchung kann es (das Interview; der Verf.) etwa dazu verwendet werden, die passenden Dimensionen bestimmen zu

helfen, Hypothesen zu formulieren und die natürlichen Bezugssysteme zu enthüllen, die im Bewußtsein der Befragten vorhanden sind" (MACCOBY/MACCOBY, 1972, 38).
Die Art des Interviews betreffend handelt es sich um ein halbstandardisiertes Interview (vgl. ATTESLANDER, 1971, 8o) mit durchwegs offenen Fragen. Es liegt "nur ein Gesprächsleitfaden vor, der dem Interviewer den Gesprächsablauf und -inhalt vorzeichnet, aber bezüglich der Frageformulierung weitgehend freie Hand läßt" (ATTESLANDER, a.a.O., 8o); denn: "Es ist nutzlos, standardisierte Interviews anzustreben, bevor die Ausmaße eines Gebietes gut umrissen worden sind, und viele Jahre Forschungsarbeit sind oft erforderlich, ehe die Genauigkeit des standardisierten Interviews möglich oder gerechtfertigt ist" (MACCOBY/MACCOBY, a.a.O., 45). "Die Erforschung der individuellen Eigenheiten jedes Falles wird mit Hilfe von Ergänzungs- und Sondierungsfragen erreicht, die in jedem einzelnen Abschnitt des Leitfadens zur weiteren Aufklärung der anfänglich erhaltenen Antworten gestellt werden können. In Untersuchungen, die nach Gründen und Motiven für irgendein Verhalten forschen, liegt die Aufgabe der Sondierungsfragen vor allem darin, allzu allgemeine Werturteile zu spezifizieren oder umgekehrt, die allgemeine Bedeutung persönlicher Attribute festzustellen oder bestimmte Motive, die auch für andere, ähnliche Fälle zutreffen würden, zu konkretisieren und offenbare Widersprüche aufzuklären" (BUREAU OF APPLIED SOCIAL RESEARCH, COLUMBIA UNIVERSITY, 1972, 143).
Der wesentliche Vorteil dieser Interviewform liegt darin, daß mehr "Elastizität" erreicht wird (vgl. MACCOBY/MACCOBY, 4o ff.). Was die offene Frage betrifft, bemerkt ATTESLANDER (1971): "Offene Fragen helfen Unwissenheit, Mißverständnisse, unerwartete Bezugssysteme zu entdecken ... . Der Befragte fühlt sich im eigenen Urteil als voll und selbständig genommen. Aus diesem Grunde ziehen vor allem gut informierte Personen mit eigener Meinung offene Fragen vor ... . Forschungsstrategisch gesehen sind offene Fragen vor allem geeignet, im Planungsstadium das Problemfeld zu erforschen und die relevanten Antwortkategorien zu erfassen ..."(93).

Die allermeisten der durchgeführten Interviews wurden mittels eines Tonbandgerätes aufgezeichnet, nachdem das Einverständnis der Befragten dazu erfolgt war. Einige Interviews wurden schriftlich aufgezeichnet.

Die Befragung wurde im Oktober 1973 an 11 SoKb und an 1o SoGb durchgeführt. An einigen Schulen stand nur sehr wenig Zeit für das Interview zur Verfügung, was zur Folge hatte, daß nur die wichtigsten im Interviewleitfaden vorgegebenen Fragen gestellt werden konnten.

Zum Interviewleitfaden: Zu Beginn des gesamten Interviews wurden die Schulleiter gebeten, über die Einrichtung zu berichten und dabei auch zu Problemen Stellung zu nehmen. Daran anschließend folgten Fragen zur Schulorganisation (vgl. Kap. 4.1.). Der nächste Fragenkomplex behandelte die Problematik der Schulfähigkeit. Er wurde eingeleitet mit der Frage, nach welchem Modus behinderte Kinder in die Sonderschule aufgenommen werden.
Den Kern dieses Interviews stellen drei Fragen dar, die jedoch nicht unbedingt in dieser Reihenfolge und bei jedem Interview gestellt werden mußten.

1. Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit ein Kind in die Sonderschule aufgenommen werden kann?
2. Gibt es Ihrer Meinung nach Grenzen der Beschulbarkeit?
3. Ein Sonderschulfachmann äußerte sich zu der Frage der Schulfähigkeit: "Jede Sonderschule hat jedes Kind unabhängig vom Schweregrad der Behinderung aufzunehmen." Wie stehen Sie zu dieser Ansicht?

Ergebnisse:

Versucht man die in den Interviewprotokollen (vgl.Anhang) enthaltenen Aussagen über Einschulungsvoraussetzungen (Schulfähigkeitskriterien) zu kategorisieren, so fällt zunächst die große Streubreite der Angaben auf, was sowohl den Inhalt als auch die Formulierungen betrifft.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht darüber, welche Schulfähigkeitskriterien wie oft genannt wurden.

Tab. 11: Schulfähigkeitskriterien aus der Sicht der Sonderschulleiter

Schulfähigkeitskriterien	Häufigkeit der Nennung
Gruppenfähigkeit muß vorhanden sein (soziale Anpassung, keine erethischen Verhaltensweisen, keine starken Aggressionen).	13 mal
Kontakt über die Sprache oder Gestik muß möglich sein.	12 mal
Das Kind darf kein Pflegefall sein, es muß zur Selbstbesorgung (Sauberkeit) fähig sein.	7 mal
Das Kind muß Reize aufnehmen und verarbeiten können.	3 mal
Das Kind muß sitzfähig sein.	2 mal
Das Kind muß eingliederungsfähig sein.	2 mal
Das Kind muß fähig sein, wenigstens eine Kulturtechnik zu erlernen.	1 mal
Das Vorhandensein von Personal ist Voraussetzung für eine Schulaufnahme.	4 mal
Das Alter des Kindes spielt eine Rolle.	1 mal

Am häufigsten werden also die Kriterien "Kontakt über die Sprache" (Kontaktfähigkeit) und "Gruppenfähigkeit" (Soziale Anpassung) genannt. Sicherlich können weitere ermittelte Einschulungsvoraussetzungen, wie z. B. "Reizaufnahme" und "Eingliederungsfähigkeit" darunter subsumiert werden. Neben "Kontaktfähigkeit" und "Soziale Anpassung" wird an zweiter Stelle hauptsächlich darauf verwiesen, daß das Kind "kein Pflegefall" sein dürfe, sondern zur Selbstbesorgung fähig sein müsse. Es handelt sich also um die gleichen Hauptkriterien, wie sie in den amtlichen Richtlinien und Schulgesetzen der Länder der Bundesrepublik aufgeführt werden (vgl. Kap. 3.3.).

Die Äußerungen der interviewten Sonderschulleiter zeigen jedoch, wie unterschiedlich derartige Schulfähigkeitskriterien interpretiert werden.

"Kontaktfähigkeit"

"... wenn das Kind m i n i m a l sozial steuerbar ist ..."

"... Ansprechbarkeit über 5 Minuten ..."

"... Kontaktaufnahme und Sprachverständnis ..."

"... Sprachverständnis und die Fähigkeit, Kontakte aufzunehmen und i n e t w a adäquate Reaktionen auf die angebotenen Fördermaßnahmen zu zeigen ..."

"... wenn ein Kind ü b e r h a u p t n i c h t ansprechbar ist, wenn es ü b e r h a u p t n i c h t reagiert auf das, was man jetzt von ihm irgendwie will ... wenn es einer Aufforderung nicht folgt, z. B. Gib mir das ... und es macht etwas völlig anderes, daß wir also sagen können: Da ist g a r n i c h t s mehr da..."

"... g a n z g e r i n g e s Sprachverständnis, w i n z i g s t e Gestik ... es muß das, was an das Kind herangetragen wird, noch verstehen ..."

"... ein M i n d e s t m a ß an Sprachverständnis, ein g e w i s s e s Neugierverhalten ... wenn es auf Außenreize nicht mehr anspricht, keinen Blickkontakt hat und darüber hinaus in den Sinnesfunktionen geschädigt ist ..."

"... i r g e n d e t w a s aus der Umwelt aufnehmen zu können und reagieren ..."

"... ein ausgesprochener Pflegefall, der eben g a r n i c h t reagiert ..."

"... es muß ansatzweise zu erkennen sein, daß das Kind in angemessener Weise auf bestimmte Reize reagiert, z. B. auf einfache Aufforderungen wie "Hebe diesen Stift auf", wobei auf den Stift gezeigt wird. Bei motorischem Defizit muß ausgelotet werden, welche Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stehen, z. B. Bejahung und Verneinung durch Blickkontakt oder Kopfkontrolle ..."

"Soziale Anpassung"

"... Wenn die Verhaltensstörung, etwa die Aggressivität so stark ist, daß durchaus noch über die Sprache Kontakt aufgenommen werden kann, würde ich trotzdem sagen, das Kind ist nicht gruppenfähig ... . Das Kind muß i n g e w i s s e m S i n n e gemeinschaftsfähig sein, daß es sich den anderen m a l k u r z zuwendet, daß es a u c h m a l a u f e i n W o r t oder eine Geste achtet. Das ist natürlich etwas relativ. Denn manche Kinder, die ja nur daheim waren, müssen erst mal in einer Gruppe sein, um gruppen- und gemeinschaftsfähig zu werden ... . Wenn wir aber von vorneherein feststellen, daß es ein idiotisches Kind ist, daß es sich dauernd kratzt, mit dem Kopf gegen die Wand schlägt, die Zähne fletscht, andere an den Haaren zieht und ganze Haarbüschel herauszieht, dann wird das Kind noch vorschulisch betreut ..."

"... daß das Kind in seinem Verhalten so geprägt ist, daß es u n m ö g l i c h in eine Gruppe, in eine Gemeinschaft mit anderen aufgenommen werden kann ..."

"... Gemeinschaftsfähigkeit, Aggressive z. B. nicht ..."

"... Soziale Anpassung, erethische Kinder sind ein Problem ..."

"... Adaption an die Gruppe, keine erethischen Verhaltensstörungen ..."

"... sich lösen können von den Bindungspersonen zu Hause ..."

"... wenn das Kind nur noch bei Einzelzuwendung arbeitet ..."

"... e i n M i n d e s t m a ß an Sozialisierung, d. h. Leben in der Gemeinschaft. Wenn ein Kind die anderen s t ä n d i g beißt, kratzt und schlägt, kann ich es nicht in eine Schule geben ..."

"... ein Kind sollte wenigstens e i n e Z e i t l a n g sitzen bleiben können. Wir haben jetzt einen Fall, der schreit von der ersten bis zur letzten Minute ..., oder wenn ein Kind nach Wochen noch nicht gelernt hat, still zu sitzen und nur im Zimmer herumrennt. Das ist den anderen Kindern nicht zumutbar. Oder wenn ein Kind die anderen kratzt und beißt ..."

Die Formulierungen sind gekennzeichnet einerseits durch vage und andererseits durch ausschließliche Beschreibungen. Nur in wenigen Äußerungen wird eine Operationalisierung des jeweiligen Kriteriums versucht. Häufig bis in die Formulierung identische wiederkehrende Merkmale deuten auf stereotype Einstellungen hin. Immer wieder taucht der Stereotyp des "Pflegefalls", des "aggressiven" und "erethischen" Kindes auf. In den meisten Fällen werden solche Stereotype differenziert beschrieben, da und dort geschieht dies aber wiederum mit Hilfe stereotyper Merkmalsaufzählungen: Nicht schulfähig seien Pflegefälle, "die den ganzen Tag über Anfälle haben und daher nicht mehr ansprechbar sind" oder: "Reine Pflegefälle sind nicht mehr schulfähig" oder: "Pflegefälle seien "Wasserköpfe z. B. und solche, die den ganzen Tag herumliegen". Kaum beschulbar seien Kinder, "die nicht sprechen können, die totale Ausfälle haben, die mehr gepflegt werden müssen".

Die erhaltenen Antworten auf die Frage nach den Bedingungen der Schulfähigkeit lassen erkennen, daß das behinderte Kind hier weitgehend als Objekt gesehen wird, in welchem ausschließlich die Ursache für mangelnde Schulfähigkeit begründet liegt. Das Urteil "nicht schulfähig" wird durch die einfache Zuschreibung nicht-variabler Eigenschaften gänzlich auf das Kind verlagert. Die Position des urteilenden Lehrers, d. h. seine implizite Persönlichkeitstheorie wird nur in einigen Fällen ansatzweise hinterfragt. Schulfähigkeit als "Fähigkeit der Schule" wird da deutlich, wo stereotype Vorstellungen von "Schule" ("das Kind muß mindestens sitzen können ...", "... wenn man ein Kind mit der Flasche ernähren muß und es kann noch nicht sitzen, dann ist es für mich nicht

ganz brauchbar ..., wenn es dazu noch wenig ansprechbar ist".) direkt oder indirekt problematisiert werden, indem zum Beispiel die Schulfähigkeit in Abhängigkeit von dem an einer Schule vorhandenen Personal und der amtlich geforderten Klassenfrequenz erklärt wird.
Ganz in diesem Sinne teilte ein Sonderschulrektor im Rahmen der Fragebogenaktion "Fragebogen SoGb" folgendes mit:

> "Die Anträge Schwerstbehinderter werden sehr langatmig behandelt. Die Einschulung hängt vom Einsatz des Sonderschullehrers ab. Gründe für die Nichtaufnahme in die Schule sind: Keine Begleitperson im Bus, fehlende Sauberkeit, Unselbständigkeit beim Essen. Wenn der Sonderschullehrer die Probleme jedoch selbst regelt, erfolgt die Aufnahme."

Der Aspekt "Schulfähigkeit als Fähigkeit der Schule" kommt in einigen Mitteilungen aus Einrichtungen (" Fragebogen Einrichtungen"), die nichtschulfähige Kinder betreuen, etwas deutlicher zum Ausdruck. Als Ursachen für mangelnde Schulfähigkeit werden aus dieser Sicht angeführt:

- Zu späte individuelle Förderung
- Die Schulmethoden sind noch nicht ausgereift, um solche Kinder zu fördern
- Mangel an geeigneten Ausbildungsstätten
- Mangelnde Frühbetreuung; zu wenig Initiative von Seiten der Schule; Resignation der Eltern (vgl. Anhang)

An einigen Schulen wird das Problem der Schulfähigkeit dadurch geklärt, daß sich die Schule für schwerstbehinderte Kinder nicht zuständig erachtet, das heißt für Kinder, bei denen "die Ausfälle so sind, daß die Kinder nur praktisch bildbar ..., aber schulisch nicht zu fördern" sind. Mit welcher Begründung sich diese Schulen des Bildungsauftrages für diese Kinder entledigen, wird nur von einigen Schulleitern

deutlich erklärt: Schwerstbehinderte, von denen "fast nichts ausgeht" und daher "eine aktive Arbeit auch sehr schwer ist", werden von einem Schulleiter einer Körperbehindertenschule als "Außenseitergruppen" bezeichnet, die in die "zukunftsorientierte Arbeit" der Einrichtung nicht hineinpaßten. Eine andere Sonderschule für Körperbehinderte will sich durch die Bildung von Klassen für Schwerstbehinderte nicht in ihrem "geistigen Niveau" herabsetzen lassen.
Ein weiterer Schulleiter einer Körperbehindertenschule berichtet: "Ich war noch nie in der unbequemen Situation, über die Schulfähigkeit eines Kindes entscheiden zu müssen." Darüber entscheide der private Träger der Einrichtung. Ein Kind, "das krankengymnastisch keine Fortschritte macht", werde aus der Einrichtung und damit auch aus der Schule "abgeschoben".
An zwei weiteren Einrichtungen können schwerstbehinderte Kinder angeblich deswegen nicht für schulfähig erklärt werden, weil ihnen seitens der Behörden die Eingliederungsfähigkeit (nach BSHG, § 39) abgesprochen werde.

In diesen Erklärungen wird deutlich, welche Bedeutung der jeweiligen persönlichen Einstellung eines Schulleiters zukommt, wenn es darum geht, über die Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder zu entscheiden. Bemerkenswert erscheint die in einigen Fällen offen zu Tage tretende Tendenz, die Verantwortung für an sich pädagogische Entscheidungen außerschulischen Instanzen zu überlassen. Elitäre oder "gymnasiale Tendenzen" (BACH 1974) bei der Beurteilung der Schulfähigkeit sind deutlicher auf seiten der Körperbehindertenschule festzustellen als an der SoGb. Die Geistigbehindertenschule scheint vorbehaltloser an die Förderung schwerstbehinderter Kinder heranzugehen als die Körperbehindertenschule, die sich offenbar erst allmählich mit dem Problem der Beschulung Schwerstbehinderter befaßt (vgl. Kap. 3.1.).

Die im Rahmen der Interviews sichtbar gewordenen Einstellungen zum Problem der Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder kommen in den Ausführungen des Rektors einer Körperbehindertenschule am differenziertesten zum Ausdruck. Sie erscheinen geeignet, die Problematik zusammenfassend darzustellen:

"Ein Kind muß in einer Gruppe tragbar sein. Es wird verlangt, daß das Kind im Gruppenverband mitarbeiten kann, d. h., daß die Arbeit in der Gruppe nicht über Gebühr gestört wird. Ein Kind, das z. B. dauernd von einer Person beaufsichtigt und festgehalten werden muß, und die Betreuerin dadurch keine Möglichkeit mehr hat, sich anderen Kindern in ausreichender Art und Weise zuzuwenden...

Es muß ansatzweise zu erkennen sein, daß das Kind in angemessener Weise auf bestimmte Reize reagiert, z. B. auf einfachste Aufforderungen wie "Hebe diesen Stift auf", wobei auf den Stift gezeigt wird. Ist das Kind vom Motorischen her nicht in der Lage, den Auftrag auszuführen, muß ausgelotet werden, welche Ausdrucksmöglichkeiten ihm zur Verfügung stehen, etwa eine Bejahung oder Verneinung durch Blickkontakt oder Kopfkontrolle.

Wenn sich trotz mehrjähriger intensiver Förderung in uns bekannten Einrichtungen keinerlei Anzeichen für eine Lernfähigkeit zeigen, dann lehnen wir die Beschulung ab. Dies kam während der letzten fünf Jahre etwa 6 - 7 mal vor.
Wenn aber keine Förderung bisher vorliegt, dann sind wir geneigt, selbst bei weitestgehendem Fehlen von Reaktionen das Kind aufzunehmen und im Laufe der Beschulung zu prüfen, inwieweit das Kind im allgemeinsten Sinne des Wortes lernfähig ist.
Grundsätzliche Voraussetzung ist natürlich, daß die vorher genannte Bedingung "gruppenfähig" erfüllt sein muß. Dennoch wägen wir die beiden Bedingungen gegeneinander ab. Beim offensichtlichen Vorliegen einer deutlichen Lernfähigkeit setzen wir die Maßstäbe für die Ertragbarkeit in der Gruppe anders und sind dann durchaus bereit, auch stark erethische Kinder in die Schule aufzunehmen. Damit soll gesagt sein, daß die beiden genannten Bedingungen nicht als absolute Größe verstanden werden dürfen, sondern ganz wesentlich von der personellen Besetzung einer Gruppe für Schwerstbehinderte her gesehen werden müssen. Das heißt, es

spielt eine Rolle, inwieweit die mit dieser Aufgabe betraute Lehrkraft bereit und fähig ist, z. B. erethische Kinder innerhalb der Gruppe zu ertragen und inwieweit sie bereit ist, auch auf den kleinsten Ansätzen aufbauend Lernprozesse in Gang zu setzen.
Von Bedeutung ist hier nicht nur die qualitative, sondern vor allem auch die quantitative Besetzung solcher Gruppen.

Eine weitere Rolle spielt auch die räumliche Ausstattung, die eine weitgehende Differenzierung und Individualisierung ermöglicht. Eine weitere Rolle spielt noch, inwieweit notwendigerweise unkonventionelle Beschulungsmethoden und Organisationsformen von der Schulaufsichtsbehörde toleriert werden. Dazu gehören m. E. das weitgehende Zurückstellen des Erlernens von Kulturtechniken, die Hereinnahme bisher als nicht zu Schulzielen gerechnete Inhalte (wie z. B. Sauberkeitstraining), sehr niedrige Klassenfrequenzen, die nicht auf Kosten der Klassenfrequenzen der übrigen Klassen gehen, stark reduzierte Anzahl der Unterrichtsstunden für Gruppen mit Schwerstbehinderten und nicht zuletzt eine enge Zusammenarbeit von Sonderschullehrern, heilpädagogischen Unterrichtshilfen, Therapeuten ... und Pflegekräften.

Zusammenfassend könnte man sagen, daß nicht so sehr die Leistungsstruktur eines Kindes das entscheidendste Kriterium der Schulfähigkeit darstellt, sondern die Bereitschaft einzelner Personen, sich zu engagieren. Derartige Einstellungen waren an unserer Schule nicht von vorneherein da, sondern entwickelten sich aus Versuchen einzelner Lehrkräfte und den positiven Erfahrungen."

4. 4. Erfassung nichtbeschulter Kinder in Bayern

Über die Anzahl behinderter Kinder im schulpflichtigen Alter, die keine Schule besuchen, existieren offensichtlich keine zuverlässigen Statistiken. Im ersten Bayerischen Landesplan für Behinderte (1974) ist der Hinweis zu finden, daß es "etwa 18o Behinderte (sind), deren Behinderung so stark ist, daß sie auch nicht mehr praktisch bildbar sind, ja kaum ansprechbar"

(S. 49). Eine wesentlich höhere Zahl findet sich in Angaben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, welches in einem Schreiben vom 13. Oktober 1973 an den Präsidenten des Bayerischen Landtags mitteilte, daß in den Schuljahren 197o/71, 1971/72 und 1972/73 insgesamt 479 Befreiungen von der Schulpflicht nach Art. 6 Abs. 1 Nr. 2 SchPG getroffen worden seien. Die hier angegebene Zahl schulbefreiter Kinder entspricht jedoch sicher nicht der tatsächlichen Anzahl schulpflichtiger Kinder, die keine Schule besuchen; denn die vom Verfasser durchgeführten Untersuchungen zum Vorgang der Schulbefreiung (vgl. Kap. 4.8.) haben ergeben, daß bei weitem nicht alle unbeschulten Kinder auch tatsächlich schulbefreit sind.

Die Erfassung nichtbeschulter Kinder im Rahmen vorliegender Arbeit vollzog sich in mehreren Schritten:
Bei den durchgeführten Schulbesuchen und mittels des Fragebogens an die SoGb sollten die Adressen derjenigen Kinder gesammelt werden, die von den Sonderschulen entweder nicht aufgenommen oder von dort noch vor Erfüllung der Schulpflicht entlassen wurden.
Durch den persönlichen Kontakt mit einigen Schulen, Tagesstätten und Eltern behinderter Kinder konnten weitere Adressen in Erfahrung gebracht werden.
Außerdem wurden Anstalten und Heime angeschrieben mit der Bitte, die Anzahl der nichtbeschulten Kinder mitzuteilen. Dabei wurde auf die Anschrift der Kinder verzichtet.
Zuletzt wurden noch Vereine und Organisationen um Auskunft gebeten, die sich mit der Betreuung Behinderter befassen.
Im Rahmen des Fragebogens an SoGb ("Fragebogen SoGb") sollte ermittelt werden, ob und wie viele Kinder in angegliederten außerschulischen Gruppen betreut werden.
Die von Sonderschulen als nicht aufgenommen oder ausgeschult gemeldeten Fälle wurden dahingehend überprüft, ob es sich tatsächlich um zur Zeit nichtbeschulte Kinder handelt. Zu diesem Zweck wurde den Eltern der Kinder ein kurzer Fragebogen zugesandt (vgl. Anhang "Fragebogen Eltern"), in dem u. a. gefragt wurde, wo die Kinder gegenwärtig untergebracht sind (vgl. Kap. 4.5.).

In folgender Tabelle werden die Ergebnisse der Untersuchung zur Erfassung nichtbeschulter Kinder zusammengefaßt:

Tab. 12: Zur Erfassung nichtbeschulter Kinder in Bayern

Datenquelle	Anzahl der befragten Institutionen	Anzahl der Institutionen, die Adressen/ Zahlen nannten	Anzahl der Adressen/ Zahlen	Anzahl der tatsächlich nichtbeschulten Kinder
"Interview Schulleiter" und "Fragebogen SoGb"	1o7	44	198	11o [1]
Persönliche Kontakte mit Schulen, Tagesstätten und Eltern	-	-	53	53
"Fragebogen Einrichtungen"	4o	23	532	532 [2]
"Fragebogen SoGb" (Gruppen nichtbeschulter Kinder an SoGb)	88	1o	64	64
Vereine und Organisationen	1o	5	5 [3]	-
			Insgesamt:	759

[1] Von den 198 an die Eltern angeblich nichtbeschulter Kinder verschickten Fragebogen kamen 135 (= 68,2 %) zurück. 25 Kinder sind inzwischen beschult (vgl. Kap. 4.5.).

[2] In dieser Zahl sind diejenigen 13 Kinder nicht enthalten, die den Angaben der Eltern zufolge ("Fragebogen Eltern") in einer der befragten Anstalten untergebracht sind. Bei der Zahl 532 handelt es sich um keine absolut zuverlässige Angabe, da etliche Einrichtungen nur ungefähre Zahlen nannten.

[3] Diese 5 Kinder werden bei der Gesamtsumme nicht berücksichtigt, da nicht ermittelt werden konnte, ob sie in einer der befragten Anstalten untergebracht sind.

Zu den hier dargestellten Zahlenangaben ist folgendes zu bemerken:
Auch nach diesen Erhebungen ist es nicht möglich, Aussagen über die Gesamtzahl nichtbeschulter Kinder im schulpflichtigen Alter zu machen. Es bedarf dazu erheblich differenzierterer und umfangreicherer Untersuchungsmethoden als dies im Rahmen vorliegender Arbeit möglich war. Ein sicherer Weg dazu wäre ein Vergleich der Einwohnerkarteien mit den tatsächlich erfolgten Schulanmeldungen, allerdings auch nur dann, wenn auf seiten der Schulen und Schulbehörden die Schulanmeldungen ordnungsgemäß durchgeführt werden.

Die Meldung von Adressen durch die Sonderschulen für Geistigbehinderte und Körperbehinderte ist sicher zum Teil sehr mangelhaft. Im Laufe der weiteren durchgeführten Erhebungen wurden immer wieder Kinder bekannt, die von Sonderschulen nicht genannt worden waren, obwohl sie an den befragten Schulen vorgestellt oder sogar schon dort beschult worden waren. Besonders auffallend ist es, daß häufig solche Kinder von den Schulen nicht gemeldet wurden, die in einer schulvorbereitenden Einrichtung (SVE) untergebracht sind. Das mag zum Teil daran liegen, daß diese Kinder vielfach als beschult aufgefaßt werden, aber auch daran, daß die Kooperation und die Koordination zwischen Sonderschulen und den von ihnen mitzubetreuenden schulvorbereitenden Einrichtungen noch mancherorts im argen liegt, vor allem dann, wenn beide Einrichtungen räumlich und organisatorisch (z. B. durch verschiedene Trägerschaften) getrennt sind.
Es wäre in diesem Zusammenhang interessant festzustellen, wie viele Kinder im Alter über 8 Jahre offiziell oder inoffiziell in schulvorbereitenden Einrichtungen mitbetreut werden. Genaue Angaben hierüber sind derzeit wohl nur über direkte Erhebungen, d. h. über Besuche und Akteneinsicht zu erreichen, wie dies vom Verfasser an einigen Einrichtungen praktiziert wurde.
Undurchsichtig erscheint auch die Situation an Einrichtungen, die neben der Sonderschule über therapeutische und/oder

pflegerische Stationen verfügen. So erklärte der Schulleiter einer großen SoGb, daß in der Pflegeabteilung der Anstalt, zu welcher die Sonderschule gehört, etwa 4o bis 5o schulpflichtige , jedoch nicht schulfähige Kinder untergebracht seien. Kurze Zeit darauf wurde dem Verfasser von der Anstaltsleitung die Zahl 12 mitgeteilt. In einem anderen Fall meldete der Schulleiter einer Geistigbehindertenschule, daß ihm keine nichtbeschulten Kinder bekannt seien, während von der Pflegeabteilung (im gleichen Haus!) die Zahl 4o genannt wurde.

Abschließend soll bemerkt werden, daß die hier vorliegenden Erhebungen insbesondere an Anstalten nichts über das Ausmaß einer evtl. dort durchgeführten Förderung der nichtbeschulten Kinder aussagen.

4. 5. Erste Daten zur Situation nichtbeschulter Kinder

44 Schulen stellten 198 Adressen von Kindern zur Verfügung, die nicht in die Schule aufgenommen oder nach einiger Zeit - noch vor Erfüllung der Schulpflicht - ausgeschult worden waren.
An die Eltern dieser Kinder wurde ein kurzer Fragebogen (s. Anhang) verschickt, um folgende Informationen zu erhalten:

-- Wie viele der gemeldeten Kinder besuchen tatsächlich keine Schule?
-- Wo sind die nichtbeschulten Kinder untergebracht, und welche Art von Förderung erhalten sie?
-- Um welche Behinderungsarten und -schweregrade handelt es sich bei diesen Kindern?
-- Welche Probleme beschäftigen die Eltern?

Bei den ersten beiden Fragen konnte erwartet werden, daß die Angaben der Eltern objektiv sind, während die Fragen nach Behinderungsart und vor allem nach dem Schweregrad der Behinderung nicht in der Weise operationalisiert werden

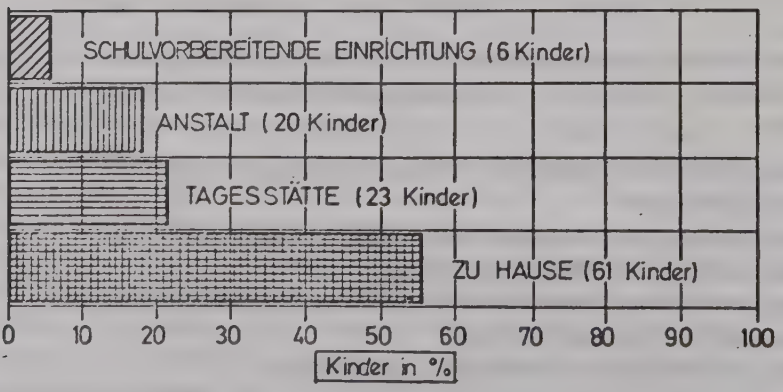
konnten, daß es sich bei den Angaben um zuverlässige Daten handeln konnte. Die Intention zur Ermittlung derartiger Angaben lag darin, einen ersten globalen Überblick über einige Persönlichkeitsmerkmale nicht schulfähiger Kinder - aus der Sicht der Eltern - zu erhalten. Auf dieser Basis sollte dann der größte Teil dieser Kinder mittels besonderer Verfahren untersucht werden (vgl. Kap. 4.6.).

Von den 198 verschickten Fragebogen kamen 135 (= 68,2 %) zurück, nachdem alle Eltern, die zunächst nicht geantwortet hatten, angemahnt worden waren.

Die Ergebnisse der Befragung ("Fragebogen Eltern")

Von den 135 Kindern sind 25 inzwischen beschult, 11o Kinder besuchen keine Schule.

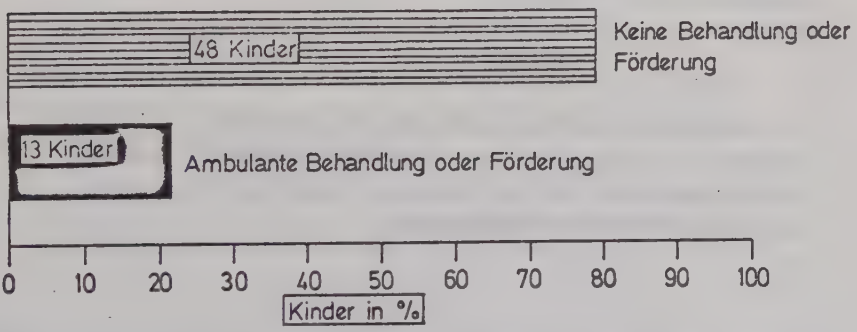
Abb. 4: Angaben der Eltern über die gegenwärtige Unterbringung nichtbeschulter Kinder (N= 11o)



Die allermeisten der Kinder leben im Elternhaus. Ein Teil dieser Kinder besucht von dort aus entweder eine Tagesstätte oder eine SVE. Mehr als die Hälfte aller nichtbeschulten Kinder ist in keiner Institution untergebracht. Gerade im Hinblick auf diese Gruppe erhebt sich die Frage, ob und in welcher Weise diese Kinder gefördert werden.

Die Eltern der 61 Kinder, die in keiner Institution untergebracht sind, wurden gefragt, ob ihr Kind irgendwie behandelt oder betreut wird, ggf. wie oft.

Abb. 5: Angaben der Eltern über gegenwärtige Behandlung oder Förderung bei Kindern, die in keiner Institution untergebracht sind (N=61).



Über die Behandlung oder Förderung der 13 Kinder kann folgendes gesagt werden:

Tab.13: Angaben der Eltern über Art der Förderung oder Behandlung nichtbeschulter Kinder

Art der Behandlung oder Förderung	Anzahl der Kinder
Krankengymnastische Behandlung	11
Beschäftigungstherapeutische Behandlung	1 (4) [1]
Sprachtherapeutische Behandlung	- (2) [1]
Förderung durch einen Fachpädagogen oder Psychologen	1
zusammen:	13 (6) [1]

Die Häufigkeit der hier aufgeführten Behandlungen liegt durchschnittlich bei 1 bis 2 Stunden pro Woche. Einige Eltern geben an, daß sie selbst mit dem Kind üben nach Anleitung durch den Therapeuten.

[1] Bei den Zahlen in Klammern handelt es sich um Kinder, die zusätzlich zur krankengymnastischen noch weitere Behandlungen erhalten.

Sieht man von Eigeninitiativen der Eltern ab, so erhalten 48 keine Behandlung oder Förderung. Die Beantwortung der Frage, ob die Eltern (N=48) meinten, daß eine Behandlung Sinn und Erfolg hätte, ergibt folgendes Bild:

Tab. 14: Angaben der Eltern zum Sinn einer evtl. Förderung

Antwort der Eltern	Anzahl
JA	14
VIELLEICHT	2o
NEIN	1o
KEINE ANGABE	4

Es wäre eine zu klärende Frage, warum relativ viele Kinder nicht gefördert werden, nachdem die Eltern die Möglichkeit eines Erfolges nicht ausschließen.

Tab. 15: Angaben der Eltern zu einer evtl. früheren Unterbringung der nichtbeschulten Kinder

Kinder, die auch früher in keiner Institution untergebracht waren	Kinder, die früher eine Sonderschule besucht hatten	Kinder, die früher eine SVE oder eine Tagesstätte besucht hatten
35	16	1o

Es zeigt sich, daß die Mehrzahl der 61 Kinder, die gegenwärtig zu Hause sind, auch früher in keiner Institution untergebracht war.

Es konnte kaum erwartet werden, daß bei der Frage nach der Behinderungsart ("An welcher Behinderung leidet Ihr Kind?") exakte Angaben erfolgen würden. Dennoch hat sich gezeigt, daß die Erklärungen der Eltern durchaus verwertbar waren, da offenbar von vielen Eltern der Befund aus ärztlichen Gutachten oder Behindertenausweisen zitiert worden ist. Bei der folgenden Aufstellung werden cerebral bewegungsgestörte (=CP) von hirngeschädigten Kindern ohne diagnostizierte Bewegungsstörung (=HI) unterschieden. Außerdem wird die Zahl der Kinder vermerkt, die zusätzlich blind sind.

Es handelt sich hierbei sicher nicht um präzise Daten. So wäre es durchaus möglich, daß etliche Kinder der Gruppe HI cerebrale Bewegungsstörungen aufweisen, die jedoch nicht diagnostiziert worden sind. Spätere Untersuchungen (vgl. Kap. 4.6.) bestätigen diese Annahme.

Tab. 16: Angaben der Eltern über die Behinderungsarten nichtbeschulter Kinder (N=11o)

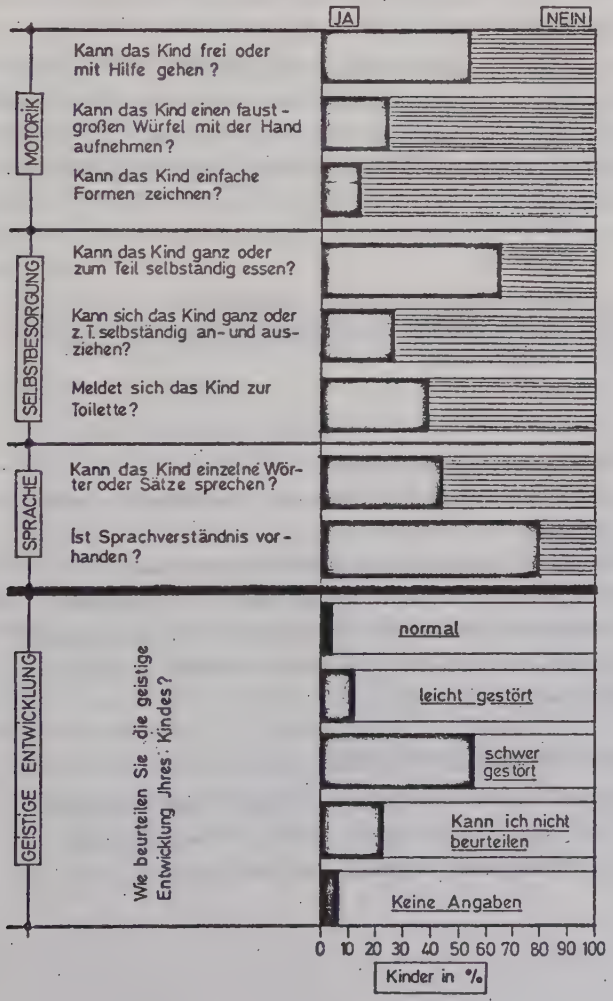
Behinderungsart	Anzahl
CP	59
HI	47
CP/HI + Blind	(2)
Keine Angaben	4
zusammen:	11o

Über die Hälfte der Kinder leidet also an Cerebralparese. Es kann angenommen werden, daß es sich dabei um viele mehrfachbehinderte Kinder handelt, die vor allem im Bereich der Selbstbesorgung große Defizite haben. In den weiteren Kapiteln soll daher untersucht werden, ob und inwieweit Schulfähigkeitskriterien wie "lebenspraktische Fähigkeiten", "Fähigkeit zur

Selbstbesorgung" ... von ausschlaggebender Bedeutung für die Aufnahme in eine Sonderschule sind.
Um Informationen über den Schweregrad der einzelnen Behinderungen zu erhalten, wurden den Eltern Fragen vorgelegt, die motorische Leistungen, Selbstbesorgung, sprachliches Verhalten und die geistige Entwicklung zum Inhalt haben.

Einige Ergebnisse werden in folgender Übersicht dargestellt:

Abb. 6: Angaben der Eltern zu Leistungen ihrer nichtbeschulten Kinder (N=110)



Aus den Angaben der Eltern über den Schweregrad der Behinderung ihrer Kinder geht hervor, daß es sich zu einem großen Teil um schwer behinderte Kinder handeln dürfte, die vor allem im Bereich der Selbstbesorgung große Defizite aufweisen.
Dennoch scheint es unter den nichtbeschulten Kindern auch solche zu geben, die über Leistungsansätze verfügen, welche den üblichen Einschulungskriterien entsprechen. Wenn nahezu 2o % der befragten Eltern die geistige Entwicklung ihres Kindes als "normal" oder "leicht gestört" bezeichnen, dann muß man fragen, warum diese Kinder keine Schule besuchen.

Nachdem es sich hier - wie gesagt - weitgehend nicht um objektive, zuverlässige Daten handeln kann, soll auf der Grundlage dieser ersten Informationen versucht werden, in differenzierteren Beobachtungs- und Testverfahren vergleichbare Ergebnisse zu ermitteln.

4. 6. Versuche einer Diagnostik nichtbeschulter Kinder im Vergleich mit schwerstbehinderten Kindern, die eine Sonderschule besuchen

Populationen

Von den als nichtbeschult erfaßten Kindern wurden 69 ausgewählt, die mit dem noch darzustellenden Verfahren untersucht werden sollten.
Außerdem wurden an 3 Sonderschulen für Körperbehinderte und an 3 Sonderschulen für Geistigbehinderte insgesamt 48 Kinder dem gleichen Verfahren unterzogen. Diese Kinder besuchen besondere Klassen für Schwerstbehinderte im Rahmen der Sonderschulen.

Zur Durchführung der Untersuchungen

Die Untersuchungen der 69 nichtbeschulten Kinder wurden vom Verfasser im Sommer und Herbst 1974 selbst durchgeführt, da keine Studenten gewonnen werden konnten, die

bereit und vor allem in der Arbeit mit Schwerstbehinderten bereits erfahren genug gewesen wären, um diese Aufgabe übernehmen zu können. Zum Teil lag das auch daran, daß die Kinder im Elternhaus oder in Tagesstätten an verschiedenen Orten aufgesucht werden mußten; denn es sollte jedes Kind innerhalb seines spezifischen Bezugssystems beobachtet werden.
Das war schon deshalb erforderlich, weil eine Reihe von Fragen nicht durch direkte Beobachtung allein, sondern nur durch entsprechende Auskünfte der Eltern oder sonstiger Bebetreuungspersonen beantwortet werden konnte.
Aus diesen arbeitsökonomischen Gründen erklärt sich auch die relativ geringe Untersuchungspopulation.
Die 48 beschulten Kinder wurden von einigen Studenten der Sonderpädagogik getestet. Zuvor waren sie vom Verfasser mit dem Testinstrumentarium und den Problemen der Diagnostik schwerstbehinderter Kinder vertraut gemacht worden. Um die Aufgabe zu erleichtern, sollten immer zwei Studenten ein Kind beobachten.
Einige Kinder wurden vom Verfasser nachuntersucht, wobei die Testergebnisse der Studenten bestätigt werden konnten.

Ziele der Untersuchung

Mit Hilfe verschiedener Verfahren sollte versucht werden, eine relativ kleine Gruppe schwerstbehinderter Kinder, die keine Schule besuchen, in ihrem Verhalten zu beschreiben. Dabei galt es in erster Linie festzustellen, ob es überhaupt möglich ist, in einer kurzfristigen Testsituation Leistungsansätze bei schwerstbehinderten Kindern zu ermitteln.
Die Äußerungen von Schulleitern über nichtschulfähige Kinder ("von denen fast nichts ausgeht") und die Mitteilungen befragter Eltern über vorhandene Leistungen ihrer Kinder weichen voneinander ab. Daher erhebt sich die Frage, ob alle hier untersuchten Kinder tatsächlich so schwer behindert sind, daß sie den üblichen Schulaufnahmebedingungen nicht genügen.

Die gleichen Fragestellungen gelten auch für die Gruppe der beschulten Kinder. Es muß freilich bemerkt werden, daß die beiden Gruppen im strengen Sinne nicht vergleichbar sind, da schon aufgrund der geringen Zahl der Kinder eine klare Parallelisierung nicht möglich ist. Wenn daher Aussagen über diese Gruppen gemacht werden, so kann es sich keinesfalls um repräsentative Feststellungen handeln.
Die Ergebnisse dieser diagnostischen Versuche dürfen auch nicht in dem Sinne mißverstanden werden, als könnte damit die Schulfähigkeit eines Kindes bejaht oder verneint werden; denn es gibt kein diagnostisches Instrumentarium, womit über den in einer bestimmten Situation erfaßbaren Leistungsstand hinaus etwas ausgesagt werden könnte (vgl. DITTMANN, 1973, 163).
Selbst dann, wenn keinerlei Reaktionen eines Kindes nachgewiesen werden können, ist das noch kein Indiz für Schul- oder gar Bildungsunfähigkeit (vgl. Kap. 3.6.).

Inhalt der Untersuchung

Grundlage für die Auswahl der vorliegenden Untersuchungsmethode bildeten einmal die persönlichen Erfahrungen des Verfassers bei der Feststellung der Schulfähigkeit, zum anderen die Ergebnisse der "Befragung SoKb/Gb" (vgl. Kap. 4.2.).
Im wesentlichen wurden daher hier die gleichen Merkmale wie bei der "Befragung SoKb/Gb" zum Gegenstand der Beobachtung gemacht. Die Beantwortung einiger Fragen bzw. Aufgaben konnte nur nach den Angaben der Eltern oder des Betreuungspersonals in einer Tagesstätte bzw. Schule erfolgen, da sich das betreffende Verhalten der direkten Beobachtung entzog (z. B. Meldung zur Toilette, An- und Ausziehen) oder sehr viel Zeit in Anspruch genommen hätte. Die Angaben zur medizinischen Diagnose beruhen in den meisten Fällen auf medizinischen Gutachten, welche die Eltern der Kinder vorlegen konnten. Nur in einigen Fällen mußten die Mitteilungen der

Eltern und die Beurteilung durch den Verfasser genügen.

Den Schwerpunkt der Untersuchung bildeten die Aufgaben zur Feststellung der Intelligenz; denn die Ergebnisse der "Befragung SoKb/Gb" legten die Annahme nahe, daß der Beurteilung des intelligenten Verhaltens große Bedeutung zukommt im Hinblick auf die Entscheidung über die Schulfähigkeit und darüber, in welche Schulart ein schwerbehindertes Kind aufgenommen werden soll.
Die einzelnen Testaufgaben wurden größtenteils der Testbatterie für Geistigbehinderte (TBGB) entnommen oder in Anlehnung an diese Verfahren entworfen. Dabei wurde die Anzahl der Testitems stark reduziert sowie das Testmaterial und dementsprechend die Anweisungen modifiziert (vgl. Anhang!). Sämtliche Anweisungen wurden verbal gegeben; falls es sich als notwendig erwies, konnten die Aufgaben auch vorgemacht werden.

Die einzelnen Aufgaben werden in folgende 1o Kategorien eingeteilt:

I. DIAGNOSE:	Hierdurch sollten die Kinder, die an Cerebralparese leiden (i. folg.: CP), von hirngeschädigten Kindern, bei denen kein motodiagnostischer Befund vorliegt (i. folg.: HI), unterschieden werden. Es ist allerdings anzunehmen, daß in etlichen Fällen eine differentialdiagnostische Abklärung notwendig wäre, ob es sich bei "nur" hirngeschädigten Kindern nicht doch um ein cerebralparetisches Schädigungsbild handelt.
II. MOTORIK:	Wie bei der "Befragung SoKb/Gb" muß auch hier darauf hingewiesen werden, daß es sich bei negativen Lösungen nicht ausschließlich um ein motorisches Defizit handeln muß, sondern daß hier auch kognitive- und Verhaltensaspekte (z. B. autistisches Verhalten) eine Rolle spielen.

III. SELBSTBESORGUNG:	Eine weitere Differenzierung im Sinne einer exakten Operationalisierung wäre hier sinnvoll gewesen. Im Hinblick auf die zur Verfügung stehende Zeit und die durch die Länge der Untersuchung entstehende Belastung für das Kind wurde darauf verzichtet.
IV. SPRECHFÄHIGKEIT:	Auch hier hätten sich spezielle Testverfahren (z. B. Artikulationstest) angeboten, worauf jedoch aus den gleichen Gründen wie bei III. verzichtet wurde.
V. SPRACHVERSTÄNDNIS: - OBJEKTE -	Hier sollte das Sprachverständnis anhand vorgelegter Objekte geprüft werden (vgl. TBGB).
VI. SPRACHVERSTÄNDNIS: - PPVT -	Aus dem PEABODY PICTURE VOCABULARY TEST (TBGB) wurden 2o Items entnommen (vgl. Anhang!).
VII. FARBEN / FORMEN:	Geprüft wurde hier das Erkennen und Zuordnen der vier Grundfarben sowie der Formen "rund" und "eckig". Außerdem sollte aus den Elementen "rund" und "eckig" eine Reihenfolge gebildet werden.
VIII. BUNTE MATRIZEN: - BM -	Diese Aufgaben wurden ganz der TBGB entnommen. Die dem Kind zur Auswahl stehenden Einzelelemente wurden dabei ausgeschnitten dargeboten, um die Differenzierung für motorisch schwerbehinderte Kinder zu erleichtern. Dieser Test wurde ausgewählt, um feststellen zu können, bei welchen Kindern eine relativ differenzierte Form- und Farbauffassung gelingt.
IX. COLUMBIA MENTAL MATURITY SCALE: - CMMS -	Die bisherigen Verfahren stellen die Voraussetzungen für die Lösung der Aufgaben der CMMS dar. Die ersten 41 Items der CMMS wurden daher dazu verwendet, um Ansätze logischen Denkens feststellen zu können.

X. VERHALTEN: In dieser Kategorie wurden die während der Untersuchungssituation gemachten Beobachtungen zum Verhalten des Kindes zusammengefaßt.
Als "autistisch-ablehnendes" Verhalten wurde gewertet, wenn ein Kind weder zu Personen noch zu Gegenständen irgendeine feststellbare Beziehung aufnahm. Damit will nicht gesagt sein, daß es sich hier um die Diagnose "Autismus" handelt.
Die übrigen genannten Merkmale wurden nur dann gerechnet, wenn das bezeichnete Verhalten die Durchführung der Untersuchung erheblich erschwerte oder unmöglich machte.

Um Zufallslösungen weitgehend auszuschließen, wurden in Zweifelsfällen die Aufgaben wiederholt durchgeführt. Außerdem wurden in einigen Fällen die Eltern oder Betreuungspersonen mit der Durchführung einzelner Aufgaben unter Anleitung und Kontrolle des VL beauftragt.

Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse werden in Tabelle Nr. 17 dargestellt (siehe folgende 2 Seiten!).

Tab. 17: Ergebnisse der Untersuchung nichtbeschulter Kinder (NB; N=69) im Vergleich mit beschulten Kindern (B; N=48)

Nr.	Item	Gruppe NB Anzahl d. Kinder	in %	Gruppe B Anzahl d. Kinder	in %
	DIAGNOSE:				
1	CP	4o	58,o	37	77,1
2	CP/Blind	6	8,7	1	2,1
3	HI	22	31,9	1o	2o,8
4	HI/Blind	1	1,4	0	0,0
	MOTORIK:				
5	Frei oder mit Hilfe gehfähig	34	49,3	26	54,1
6	Kann Stift aufnehmen	49	71,o	37	77,1
7	Kann Stift halten	39	56,5	39	81,3
8	Kann Striche machen	39	56,5	35	72,9
9	Kann einfache Formen zeichnen	5	7,2	15	31,3
1o	Kann Würfel aufnehmen und halten	53	76,8	4o	83,3
11	Kann Würfel legen	45	65,2	38	79,2
12	Kann mit der Schere schneiden	6	8,7	23	47,9
	SELBSTBESORGUNG:				
13	An- und Ausziehen ganz selbständig	4	5,8	1o	2o,8
14	An- und Ausziehen teilw. selbständig	22	31,9	15	31,3
15	Meldet sich zur Toilette	23	33,3	39	81,3
16	Selbständig auf der Toilette	12	17,4	14	29,2
17	Kann Hände waschen und abtrocknen	21	3o,4	23	47,9
18	Kann Mund und Nase putzen	29	42,o	25	52,1
19	Kann selbständig essen	23	33,3	3o	62,5
2o	Kann teilw.selbständig essen	11	15,9	4	8,3
	SPRECHFÄHIGKEIT:				
21	Keine Sprechäußerung oder nur einige Laute	44	63,8	12	25,o
22	Kann einzelne Wörter sprechen	16	23,2	12	25,o
23	Kann Sätze sprechen	9	13,o	24	5o,o

Zu Tab. 17

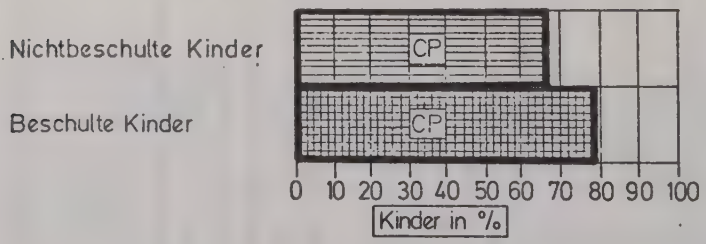
Nr.	Item	Gruppe NB Anzahl d. Kinder	in %	Gruppe B Anzahl d. Kinder	in %
	OBJEKTE:				
24	12-5 Lösungen	39	56,5	42	87,5
25	4-1 Lösungen	2	2,9	1	2,1
26	o Lösungen	28	4o,6	5	1o,4
	PPVT:				
27	2o-15 Lösungen	14	2o,3	25	52,1
28	14-1o Lösungen	5	7,2	8	16,7
29	9-5 Lösungen	3	4,4	4	8,3
3o	4-1 Lösungen	1	1,4	1	2,1
31	o Lösungen	46	66,7	1o	2o,8
	FARBEN/FORMEN:				
32	Kann Farben zuordnen	17	24,6	28	58,3
33	Kann Formen zuordnen	19	27,5	26	54,2
34	Kann Reihe aus Formen legen	1o	14,5	2o	41,7

Nr.	Item	Gruppe NB Anzahl d. Kinder	in %	Gruppe B Anzahl d. Kinder	in %
	BUNTE MATRIZEN:				
35	1o-5 Lösungen	11	15,9	24	5o,o
36	4-1 Lösungen	o	o,o	6	12,5
37	o Lösungen	58	84,1	18	37,5
	CMMS:				
38	41-2o Lösungen	1o	14,5	24	5o,o
39	19-1 Lösungen	1	1,4	6	12,5
4o	o Lösungen	58	84,1	18	37,5
	VERHALTEN:				
41	Autistisch/ablehnend	6	8,7	2	4,2
42	Aggressiv/distanzlos	1o	14,5	1	2,1
43	Nimmt nur kurzfristig Kontakt auf	29	42,o	4	8,3
44	Stereotypien	25	36,2	3	6,3
45	Erethisch	9	13,o	4	8,3
46	Passiv/gehemmt	17	24,6	5	1o,4

Überblickt man die einzelnen Ergebnisse, so fällt auf, daß die Leistungen der nichtbeschulten Kinder mehr oder weniger deutlich unter denen der beschulten Kinder liegen. Es kann aber auch festgestellt werden, daß etliche nichtbeschulte Kinder durchaus zum Teil sogar differenzierte Leistungen erbringen. Andererseit gibt es aber auch bei den beschulten Kindern solche mit äußerst geringen oder fehlenden positiven Testergebnissen.

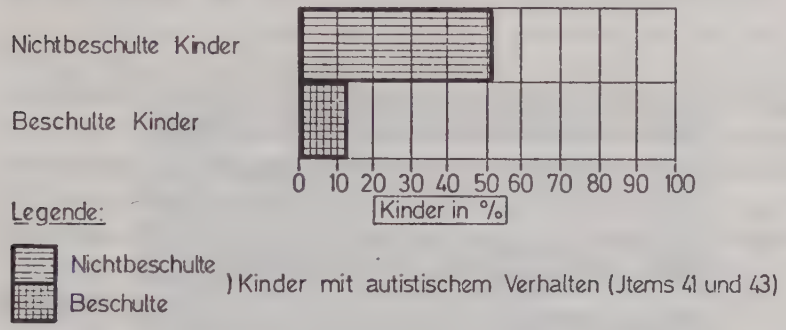
Diese Daten sind vor dem Hintergrund zweier ebenfalls durch diese Untersuchung gewonnenen Ergebnisse zu sehen:
Zum einen handelt es sich sowohl bei der Gruppe der nichtbeschulten als auch bei der Gruppe der beschulten Kinder um einen hohen Prozentsatz cerebralparetischer Kinder (vgl. Abb. 7). Das bedeutet, daß viele Leistungen aufgrund der körperlichen Behinderung nicht oder nicht hinreichend erbracht werden können. Auch die Intelligenzleistungen (quantitativ wie qualitativ) sind vor diesem Hintergrund zu beurteilen (vgl. Kap. 3.2.1.3.).

Abb. 7: Anteil der cerebralparetischen Kinder



Zum anderen - und hier unterscheiden sich die beiden Gruppen deutlich - gestaltete sich die Testdurchführung bei sehr vielen Kindern sehr schwierig, da etliche Kinder (vgl. Tab.17, Item Nr. 41) keinerlei Kontaktbereitschaft und fast die Hälfte aller Kinder (vgl. Item Nr. 43) nur kurzfristig mit dem Versuchsleiter Kontakt aufnahmen (vgl. Abb. 8).
Das heißt: Im Rahmen der hier vorgenommenen Kurzzeitdiagnose kann nicht endgültig abgeklärt werden, inwieweit es sich beim Fehlen von Leistungen tatsächlich um irreparable Defizite handelt.

Abb. 8: Anteil der Kinder mit autistischem Verhalten



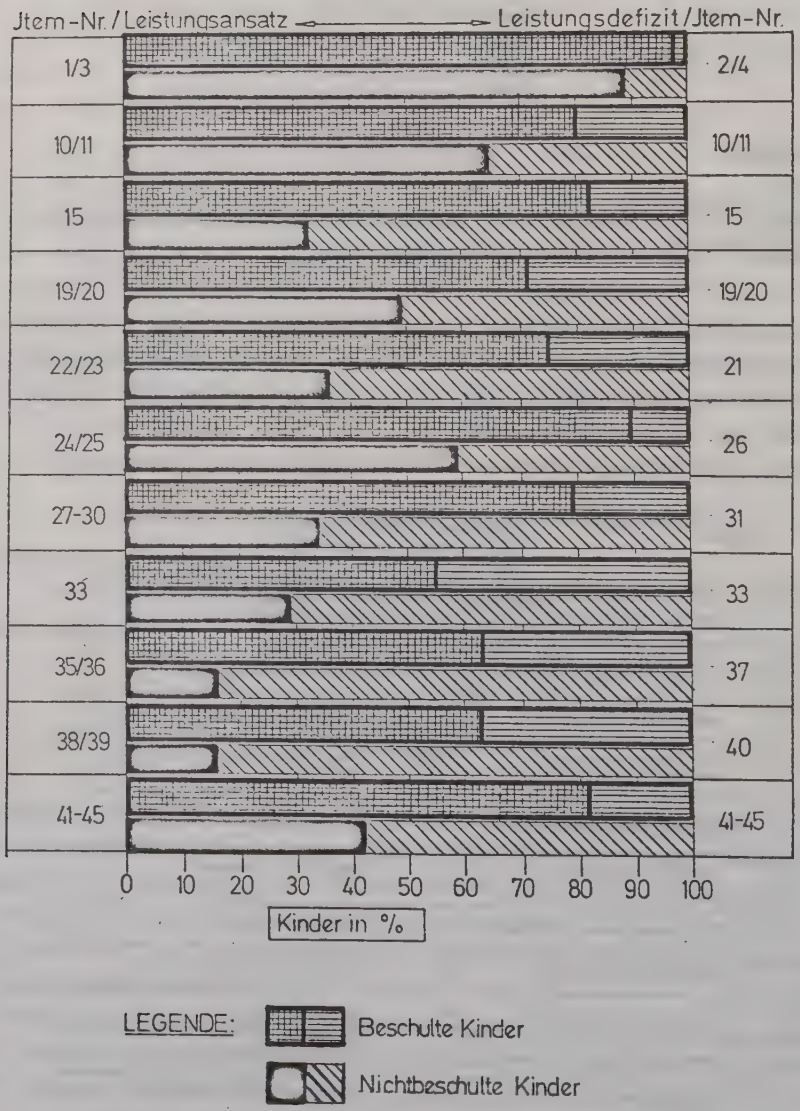
Im folgenden werden einige Items zusammengefaßt und vor allem solche ausgewählt, die erfahrungsgemäß den Kern der Schulfähigkeitskriterien ausmachen. Es soll gezeigt werden, bei welchen Items bzw. Itemgruppierungen (vgl. Tab. Nr. 18) wie viele Kinder Leistungsansätze oder Leistungsdefizite aufweisen.

Tab. 18: Leistungsansätze und Leistungsdefizite bei nichtbeschulten und beschulten Kindern

Item-Nr.[1)]	Item (Leistungsansatz) [1)]	Item-Nr.	Item (Leistungsdefizit)
1/3	CP/HI, nicht blind	2/4	CP/HI, blind
1o/11	Kann Würfel aufnehmen, halten und legen	1o/11	Kann Würfel nicht aufnehmen, nicht halten und nicht legen
15	Meldet sich zur Toilette	15	Meldet sich nicht zur Toilette
19/2o	Beim Essen ganz oder teilweise selbständig	19/2o	Beim Essen ganz auf Hilfe angewiesen
22/23	Sprechen einzelner Wörter oder Sätze ist möglich	21	Keine Sprechäußerung oder nur einige Laute
24/25	OBJEKTE: mindestens 1 Lösung	26	OBJEKTE: O Lösungen
27-3o	PPVT: mindestens 1 Lösung	31	PPVT: O Lösungen
33	Kann Formen zuordnen	33	Kann Formen nicht zuordnen
35/36	BM: mindestens 1 Lösung	37	BM: O Lösungen
38/39	CMMS: mindestens 1 Lösung	4o	CMMS: O Lösungen
41-45	Keine Verhaltensauffälligkeiten	41-45	Verhaltensauffälligkeiten

[1)] vgl. Tab. 17

Abb. 9: Häufigkeit von Leistungsansätzen und Leistungsdefiziten bei nichtbeschulten und beschulten Kindern



Aus der Abb. 9 geht deutlich hervor, daß die Leistungsdefizite beider Gruppen (NB und B) besonders im Bereich der Intelligenz sehr hoch sind, und zwar zunehmend in dem Maße, wie die Anforderungen an die Abstraktionsfähigkeit steigen. Die beiden ersten Aufgabenreihen zur Ermittlung der Intelligenz (OBJEKTE und PPVT) bewegen sich im konkreten, bildhaften Bereich, während die übrigen Aufgaben (FORMEN, BM und CMMS) zunehmend Abstraktionsfähigkeit erfordern.
Wie viele Kinder bei den verschiedenen Intelligenz-Aufgaben Leistungen erbringen bzw. nicht erbringen, ist in Tab. Nr. 19 dargestellt.

Tab. 19: Übersicht über die Anzahl der Kinder, die bei den Intelligenzaufgaben Lösungen erbringen bzw. nicht erbringen

Zeile		Gruppe NB Anzahl d. Kinder	in %	Gruppe B Anzahl d. Kinder	in %
1	Lösungen vorhanden bei: OBJEKTE	18	26,1	4	8,3
2	Lösungen vorhanden bei: OBJEKTE, PPVT	3	4,3	6	12,5
3	Lösungen vorhanden bei: OBJEKTE, PPVT, FORMEN	8	11,6	1o	2o,8
4	Lösungen vorhanden bei: OBJEKTE, PPVT, FORMEN, BM	1	1,4	o	o,o
5	Lösungen vorhanden bei: OBJEKTE, PPVT, FORMEN, CMMS	1	1,4	1	2,1
6	Lösungen vorhanden bei: OBJEKTE, PPVT, FORMEN, BM, CMMS	1o	14,5	23(+8)[1]	47,9(+16,7)
7	Keine Lösungen vorhanden (bei allen Aufgabenreihen)	28	4o,6	4	8,3

[1] Bei weiteren 8 beschulten Kindern konnten Leistungen im Rahmen der Aufgabenreihen BM und/oder CMMS festgestellt werden, obwohl sie bei den Aufgaben aus dem PPVT und/oder bei FORMEN keine Lösungen erbringen konnten. Diese Kinder können den 23 Kindern zugerechnet werden.

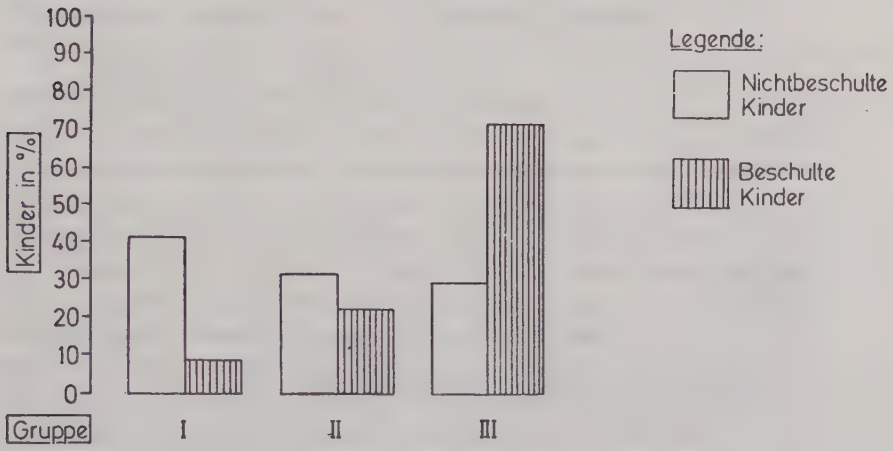
41 der nichtbeschulten Kinder, also über die Hälfte, lösen irgendwelche Intelligenzaufgaben (vgl. Tab. Nr. 19, Zeilen 1 - 6). 21 Kinder (NB) zeigen zwar keine Lösungen bei Aufgaben, die Abstraktionsfähigkeit verlangen, sie haben jedoch deutliche Ansätze von Sprachverständnis, indem Gegenstände (OBJEKTE) und zum Teil auch Bilder (PPVT) identifiziert werden können (vgl. Tab. Nr. 19, Zeilen 1 und 2). 2o Kinder verfügen zumindest über Ansätze abstrakten Denkens, nachdem neben Aufgaben aus den Reihen OBJEKTE und PPVT auch solche aus den Reihen FORMEN, BM und CMMS gelöst werden (vgl. Tab. Nr. 19, Zeilen 3 - 6). 1o Kinder zeigen bei allen Aufgabenreihen Lösungen (vgl. Tab. Nr. 19, Zeile 6).

Was die Intelligenz der nichtbeschulten und beschulten Kinder betrifft, könnten drei Gruppen unterschieden werden (vgl. Tab. Nr.2o und Abb.1o).

Tab. 20: Gruppierung der Kinder nach ihrer Intelligenz

Gruppe	Anzahl nichtbeschulter Kinder	in %	Anzahl beschulter Kinder	in %	Entsprechende Zeilen in Tab. 19
I	28	4o,6	4	8,3	7
II	21	3o,4	1o	2o,8	1 und 2
III	2o	29,o	34	7o,8	3 - 6

Abb. 1o: Gruppierung der Kinder nach ihrer Intelligenz



Verteilen sich die drei Gruppen bei den nichtbeschulten Kindern in etwa gleichmäßig, so sind bei den beschulten Kindern deutliche Unterschiede festzustellen. Nahezu drei Viertel von ihnen gehören zur Gruppe III, d. h. sie zeigen relativ differenzierte Intelligenzleistungen.
Aus diesen Ergebnissen könnte man die oben bereits abgeleitete Hypothese als bekräftigt betrachten, daß die Beurteilung der Schulfähigkeit wesentlich vom Grad der Intelligenz abhängig ist. Es erhebt sich andererseits die Frage, warum knapp ein Drittel der nichtbeschulten Kinder, die ebenfalls zur Gruppe III gehören, keine Schule besucht. Um diesbezüglich Hinweise zu erhalten, soll abschließend aufgezeigt werden, in welchem Ausmaß die Kinder der Gruppen I, II und III zusätzliche Defizite in den Bereichen der Motorik (vgl. Tab. 17; Items 1o/11), der Selbstbesorgung (vgl. Tab. 17; Items 15, 19/2o), des Sprechvermögens (vgl. Tab. 17; Item 21), der Sinne (vgl. Tab. 17; Items 2/4) und des Verhaltens (vgl. Tab. 17; Items 41-45) aufweisen.

Tab. 21: Gruppierung nach Intelligenz und zusätzliche Defizite

	Motorik, Selbstbesorgung, Sprechvermögen			Sinne	Verhalten
	0 zusätzliche Defizite	1-2 zusätzl. Defizite	3-4 zusätzl. Defizite	Zusätzl. Defizite	Zusätzl. Defizite
Anzahl der Kinder aus Gruppe I N=28 (N=4)[1]	0 (0)	9 (2)	19 (2)	0 (0)	21 (4)
Anzahl der Kinder aus Gruppe II N=21 (N=1o)	4 (2)	9 (7)	8 (1)	2 (1)	13 (2)
Anzahl der Kinder aus Gruppe III N=2o (N=34)	7 (19)	11 (12)	2 (3)	4 (0)	6 (3)

[1] In Klammern stehen die Werte für die beschulten Kinder.

Die Auswertung zusätzlicher Defizite ergibt:
Je intelligenter die Kinder sind, desto weniger zusätzliche Defizite weisen sie auf.
Sehr viele nichtbeschulte Kinder zeigen Verhaltensstörungen. Von den nichtbeschulten Kindern der Gruppen II und III (zusammen 41 Kinder) weisen 19, also ungefähr die Hälfte, Verhaltensstörungen auf. Bei beschulten Kindern der Gruppen II und III sind es nur 5 von 44.
Infolge der geringen untersuchten Populationen läßt sich aus diesen Ergebnissen wiederum nur eine hypothetische Folgerung ableiten. Man könnte annehmen, daß die Chance einer Schulaufnahme bei Kindern mit nicht oder nur in geringem Ausmaße feststellbaren Intelligenzleistungen dann abnimmt, wenn zusätzliche Defizite im motorischen, sprachlichen Bereich und vor allem Verhaltensstörungen auffallen.
Bei den relativ wenigen zusätzlich blinden Kindern, die alle zu den Gruppen II und III gehören, wird die Wahrscheinlichkeit einer Beschulung noch problematischer; denn die SoGb und die SoKb könnten eine Aufnahme ablehnen mit der Begründung, daß

für blinde Kinder die Sonderschule für Blinde zuständig sei. Aber auch die Sonderschule für Blinde könnte sich mit entsprechenden Argumenten als nicht zuständig erklären (vgl. Kap. 3.2. und 4.7. S.227).

Die nichtbeschulten und beschulten Kinder der Gruppe I haben alle sehr viele Defizite im motorischen und sprachlichen Bereich. Außerdem sind bei jedem Kind Verhaltensauffälligkeiten festzustellen, wobei es sich meist um autistische Symptome handelt (vgl. Tab. Nr. 17; Items 41 und 43). Es liegt daher nahe anzunehmen, daß bei einigen dieser Kinder durchaus Leistungsansätze im Bereich der Intelligenz wie auch der Motorik möglich wären, wenn eine entsprechende intensive Förderung den Abbau der autistischen Verhaltensweisen bewirken könnte. Daß einige wenige dieser schwerstbehinderten Kinder eine Schule besuchen, könnte darin begründet sein, daß die Schule die Aussichten einer Verhaltensänderung, d. h. den Sinn einer Förderung positiv beurteilt (vgl. Kap. 4.3.).

4. 7. Biographische Daten zur Situation nichtbeschulter Kinder und deren Eltern

Gleichzeitig mit den Testversuchen (vgl. Kap. 4.6.) wurden die Eltern der 69 Kinder interviewt. Es sollten dadurch Daten über die gegenwärtige und vergangene Situation der Eltern und ihrer Kinder ermittelt werden. Es handelt sich um Fragen nach weitgehend objektivierbaren Fakten aus der Biographie des Kindes. Es wurden zwar einige Einstellungsfragen gestellt, die jedoch in vorliegender Auswertung nicht berücksichtigt werden; denn im Verlauf der vom Verfasser zum größten Teil selbst durchgeführten Interviews zeigte es sich, daß die tatsächlichen Einstellungen und die zugrundeliegende psychodynamische Situation nur mittels eines intensiven Tiefeninterviews ermittelt werden könnten. Das konnte jedoch im Rahmen der Untersuchungen nicht geleistet werden. Daß gerade dafür seitens der Eltern ein großes Bedürfnis vorliegt, geht daraus hervor, daß sehr viele Eltern nicht nur im Laufe des Interviews, sondern auch bei der ersten schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 4.5.) ausführlich über die sie bewegenden Probleme Mitteilung machten. Bei der Durchführung der Interviews konnte die Erfahrung gemacht werden, daß viele Eltern bei einzelnen Fragen zu Fakten immer wieder ihre persönlichen Probleme und Konflikte in den Vordergrund stellten, wodurch das Interview, das in der Regel nicht mehr als 6o Minuten in Anspruch genommen hätte, häufig bis zu drei Stunden dauerte. Nach dem Interview setzten sich etliche Eltern mit dem Verfasser wiederholt in Verbindung, um Rat zu erhalten.
Am Ende dieses Kapitels soll die Problemsituation der Eltern anhand schriftlicher und mündlicher Mitteilungen erläutert werden.

Zum Inhalt der Befragung

Folgende Fragen wurden bei der Auswertung der Interviews berücksichtigt und deren Ergebnisse im folgenden dargestellt:

-- Ist Ihr Kind gegenwärtig in einer Einrichtung untergebracht?

-- War Ihr Kind bereits früher in einer (anderen)Einrichtung untergebracht?

-- Wird Ihr Kind gegenwärtig irgendwie behandelt oder gefördert?

-- Zu welchem Zeitpunkt wurde die Behinderung Ihres Kindes festgestellt?

-- Welche Behandlungs- oder Fördermaßnahmen wurden nach Feststellung der Behinderung eingeleitet?

-- Haben Sie Ihr Kind an einer Schule angemeldet?

-- Wurde Ihr Kind vom Schulbesuch zurückgestellt?

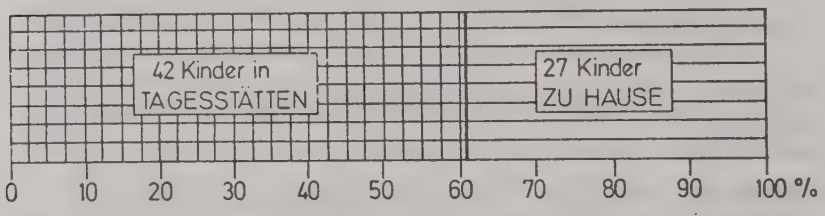
-- Wurde Ihr Kind von der Schulpflicht befreit?

Bei der Durchführung der Befragung waren zur Beantwortung dieser Fragen allerdings mehrere Detailfragen notwendig, was aus der folgenden Darstellung hervorgeht.

Gegenwärtige Unterbringung der 69 nichtbeschulten Kinder

Alle 69 Kinder wohnen bei ihren Eltern. Ein Teil von ihnen besucht eine Tagesstätte. Die anderen Kinder leben ganztags zu Hause bei ihren Eltern.

Abb. 11: Gegenwärtige Unterbringung nichtbeschulter Kinder (N=69)



Der größte Teil der Kinder, die eine Tagesstätte besuchen, sind dort von der Frühe bis zum Nachmittag untergebracht. Einige Kinder sind nur halbtags oder nur an bestimmten Tagen in der Woche aufgenommen.

Die Art dieser Tagesstätten ist sehr unterschiedlich. Es handelt sich zwar durchweg um kindergarten- oder hortähnliche Einrichtungen, in denen neben der Betreuung durch Erziehungs- und Pflegepersonal meist auch therapeutische Behandlungen durchgeführt werden. Über das Ausmaß und die Intensität der jeweiligen Behandlung oder Förderung im Rahmen dieser Einrichtungen konnten durch die Interviews keine genauen Angaben ermittelt werden. Am wenigsten kann die Qualität der pädagogischen Förderung beurteilt werden. Nachdem die Mehrzahl dieser Einrichtungen dem Verfasser nach häufigen Besuchen bekannt ist, kann nur der Eindruck wiedergegeben werden, daß mit einer Ausnahme in allen Tagesstätten qualifiziertes Personal zur Verfügung steht, welches mit den Kindern intensiv arbeitet.

An den meisten Einrichtungen mangelt es aber offensichtlich an Personal für spezielle therapeutische Maßnahmen (z. B. Krankengymnastik, Beschäftigungstherapie, Sprach- und Verhaltenstherapie). Bei der besagten Ausnahme handelt es sich um einen Hort für geistigbehinderte Kinder, welche die Sonderschule besuchen. Um die Eltern einiger schwerstbehinderter, nichtbeschulter Kinder zu entlasten, können einige dieser Kinder diese Einrichtung besuchen. Nach Aussagen der Leitung könne man aber von einer Förderung nicht sprechen, da weder heilpädagogisches noch therapeutisches Personal vorhanden ist.
Ebenso konnte von den Eltern nicht genau mitgeteilt werden, ob ein Kind im Rahmen der Tagesstätte die schulvorbereitende Einrichtung besucht. Die meisten Eltern der Kinder, die in einer Tagesstätte mit schulvorbereitender Einrichtung untergebracht sind, geben an, ihr Kind besuche die Vorschule. Diese Angaben erscheinen jedoch als fragwürdig, nachdem es nur 1o Kinder sind, die noch nicht 8 Jahre alt sind. Die restlichen 32 Kinder können entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen keine schulvorbereitende Einrichtung mehr besuchen.

Tab. 22: Altersverteilung der nichtbeschulten Kinder (N=69)

Alter	Anzahl der Kinder in TAGESSTÄTTEN	Anzahl der Kinder ZU HAUSE
unter 8 Jahre	1o	3
über 8 Jahre	32	24

Mit einer Ausnahme betreuen die Tagesstätten die Kinder bis zum 8., höchstens jedoch bis zum 1o. Lebensjahr. Erfahrungsgemäß werden jedoch häufig Ausnahmen gemacht und die Kinder längere Zeit behalten, weil es nach Angaben der Eltern als auch der Tagesstättenleiter sehr schwierig sei, die Kinder in schulischen oder nichtschulischen Einrichtungen unterzubringen. Man beläßt daher die Kinder häufig solange in der Tagesstätte, bis doch einmal ein Platz in einer Anstalt gefunden wird.

Frühere Unterbringung in einer (anderen) Einrichtung

Getrennt nach Tagesstätten-Kinder und denjenigen Kindern, die ganz zu Hause sind, soll aufgezeigt werden, bei wieviel Fällen ein Wechsel im Besuch einer Einrichtung bzw. eine Entlassung (ein Ausscheiden) aus einer Einrichtung vorkam (vgl. Tab. Nr. 23). Zusätzlich werden die Ursachen für den Wechsel der Einrichtung bzw. für die Entlassung dargestellt (vgl. Tab. Nr. 24).

Tab. 23: Frühere Unterbringung nichtbeschulter Kinder

Frühere Unterbringung in einer ...	Anzahl d. Kinder in TAGESSTÄTTEN (N=42)	Anzahl d. Kinder ZU HAUSE (N=27)
Tagesstätte	16	9
schulvorber. Einrichtung	4	o
Sonderschule	o	5

Tab. 24: Angaben der Eltern über Ursachen des Wechsels einer Einrichtung bzw. der Entlassung nach Hause

Gründe	Anzahl d. Kinder in TAGESSTÄTTEN	Anzahl d. Kinder ZU HAUSE
Behinderung zu schwer	1o	12 (5)[1]
für die Einrichtung zu alt	5	1
Schulbefreiung	4	o
Antrag der Eltern	1	1

[1] 5 der 12 Kinder wurden aus einer Sonderschule noch vor der Erfüllung der Schulpflicht entlassen.

16 der Kinder, die in einer Tagesstätte untergebracht sind, besuchten vorher schon eine andere Tagesstätte, aus der sie ausscheiden mußten. Bei 1o Fällen davon wurde den Eltern als Begründung mitgeteilt, die Behinderung des Kindes sei für eine weitere Betreuung zu schwer, in 5 Fällen wurde eine Überalterung als Grund angegeben. In einem Fall nahmen die Eltern ihr Kind freiwillig aus der Tagesstätte, weil sie mit der dortigen Förderung nicht einverstanden waren. Die vier Kinder, die früher eine schulvorbereitende Einrichtung besucht hatten, wurden aufgrund der erfolgten Schulbefreiung entlassen.

9 der Kinder, die gegenwärtig ganz zu Hause sind, besuchten früher eine Tagesstätte und 5 Kinder eine Sonderschule. In den meisten Fällen wurde als Begründung die Schwere der Behinderung angegeben.
Aus diesen Angaben geht hervor, daß 13 Kinder noch nie im Rahmen einer Einrichtung gefördert worden sind.

Gegenwärtige Förderung

Tab. 25: Angaben der Eltern über die Art gegenwärtiger Förderung der nichtbeschulten Kinder

	Anzahl d. Kinder in TAGESSTÄTTEN (N=42)	Anzahl d. Kinder ZU HAUSE (N=27)	Anzahl d. Kinder zusammen (N=69)
Krankengymn. Behandlung	21	12	33
Beschäftigungstherapeutische Behandlung	(2o) [1]	(2)	(22)
Logopädische Behandlung	(1)	(1)	(2)
Verhaltenstherapeutische Förderung	(1)	0	(1)
Pädagogische Förderung	42	0	42
Keine Förderung	0	15	15

Es kann - wie bereits gesagt - angenommen werden, daß die 42 in Tagesstätten untergebrachten Kinder in irgendeiner Form auch pädagogisch gefördert werden. Bei den übrigen Kindern steht die therapeutische Behandlung - vor allem Krankengymnastik - im Vordergrund, was wohl in der Tatsache begründet liegen mag, daß es sich bei den 69 Kindern bei zwei Drittel um CP-Kinder handelt. In Anbetracht der hohen Quote sprach- und verhaltensgestörter Kinder (vgl. Tab. Nr. 17 ist der Anteil derjenigen Kinder äußerst gering, die logopädische und verhaltenstherapeutische Behandlung erfahren.

Wenn es in der Tab. Nr. 25 heißt, daß 15 Kinder überhaupt nicht gefördert und weitere 12 nur therapeutisch betreut werden, dann ist damit nicht gesagt, daß diese Kinder in keiner Weise pädagogisch gefördert werden. Die Erfahrung bei den Interviews hat gezeigt, daß sich viele Eltern erstaunlich intensiv

[1] Die Zahlenangaben in Klammern bedeuten, daß es sich hier um Kinder handelt, die auch krankengymnastisch behandelt werden.

und geschickt ihren schwerstbehinderten Kindern zuwenden und die Hoffnung auf Lernfortschritte nicht aufgegeben haben. Aus Gesprächen und Kooperation mit vielen Therapeuten konnte die Überzeugung gewonnen werden, daß jede therapeutische "Behandlung" immer auch pädagogische Komponenten beinhaltet. Gezielte Untersuchungen könnten darüber jedoch näheren Aufschluß erbringen.

Zeitpunkt der Feststellung einer Behinderung und Beginn einer Behandlung oder Förderung

Voraussetzung für eine erfolgreiche Förderung behinderter Kinder sind die frühe Erkennung von Behinderungen und die bereits zu diesem frühen Zeitpunkt einsetzenden Förderungsmaßnahmen (vgl. SPECK, 1973a).
Zunächst wurden die Eltern gefragt, zu welchem Zeitpunkt eine Schädigung oder Behinderung des Kindes festgestellt oder diagnostiziert worden war. Diese Frage ist deswegen problematisch, weil nur in wenigen Fällen ein exakter Zeitpunkt einer definitiven Diagnose möglich ist. In den meisten Fällen dürfte es sich um einen Diagnose-Prozeß handeln, der vom bloßen Verdacht auf eine Schädigung über die Feststellung einer Schädigung bis zu einer präzisen Diagnose mit Angaben auch über das Ausmaß der Behinderung reicht. Um dieser Situation Rechnung zu tragen, wurde für die Darstellung des "Zeitpunkts der Feststellung" ein sehr grober Raster verwendet.

Tab. 26: Angaben der Eltern zum Zeitpunkt der Feststellung einer Behinderung

Zeitpunkt der Feststellung	Anzahl der Kinder	in %
bei Geburt bzw. Unfall	21	3o,4
im 1. Lebensjahr	29	42,o
im 2. Lebensjahr	6	8,7
im 3. Lebensjahr	7	1o,1
im 4. Lebensjahr	3	4,4
im 5. Lebensjahr	1	1,4
im 6. Lebensjahr	2	2,9

Aus den in der Tabelle dargestellten Ergebnissen geht hervor, daß bei nahezu drei Viertel der Kinder eine Schädigung bereits im Laufe des ersten Lebensjahres (bzw. im Jahr nach einem Unfall) festgestellt wurde.
Wurde die Behinderung erst später diagnostiziert, so handelt es sich in den meisten Fällen um Kinder, bei denen kein motorischer Befund vorlag. Das heißt: Cerebralparetische Kinder werden als solche früh erkannt, dagegen werden geistige Behinderungen weniger rasch diagnostiziert.

Außerdem wurden die Eltern gefragt, ob ihr Kind sofort nach Feststellung einer Schädigung in irgendeiner Weise behandelt oder gefördert wurde.

In der folgenden Tabelle Nr. 27 werden nur diejenigen Fälle aufgeführt, bei denen eine regelmäßige Behandlung oder Förderung über längere Zeit einsetzte.

Tab. 27: Angaben der Eltern über Behandlung oder Förderung nach Feststellung der Behinderung

Art der Behandlung oder Förderung	Anzahl d. Kinder, die sofort behandelt oder gefördert wurden	in %
nur medikamentöse Behandlung	5	7,3
nur krankengymnastische Behandlung	40	58,o
pädagogisch-psychologische Förderung	1	1,4
Keine Förderung oder Behandlung erhielten	23	33,3

Bei den hier untersuchten Fällen zeigt es sich, daß die medizinisch-therapeutische Behandlung im Rahmen der Frühförderung deutlich im Vordergrund steht. Gezielte Fördermaßnahmen durch Fachpädagogen oder Psychologen werden nicht durchgeführt. Ein Drittel der untersuchten Kinder wurde nach Feststellung einer Schädigung weder behandelt noch sonst irgendwie gezielt gefördert. Allerdings ist auch hier zu fragen, inwieweit therapeutische Behandlungen bereits pädagogische Förderung beinhalten. Ob eine derartige "implizite" Pädagogik quantitativ wie qualitativ ausreichend ist, muß bezweifelt werden.

Anmeldung an einer Schule, Zurückstellung vom Schulbesuch und Befreiung von der Schulpflicht

Die meisten der befragten Eltern (87 %) haben ihr Kind an einer Schule rechtzeitig angemeldet. 3 Eltern können darüber keine Angaben machen und 6 Eltern erklären, sie hätten ihr Kind bisher an keiner Schule angemeldet.
Über die Häufigkeit von Zurückstellungen vom Schulbesuch und über die Anzahl schulbefreiter Kinder gibt die folgende Tabelle Aufschluß. Dabei werden von den 69 Kindern nur die 56 berücksichtigt, die bereits 8 Jahre alt sind und daher von der Schulpflicht befreit sein müßten, da nach dem Bayerischen Schulpflichtgesetz (Art. 16 Abs. 2) ein sonderschulbedürftiges Kind maximal für zwei Schulbesuchsjahre zurückgestellt werden kann.

Tab. 28: Angaben der Eltern über Zurückstellung vom Schulbesuch und Befreiung von der Schulpflicht

Anzahl der Zurückstellungen	Anzahl der Kinder über 8 Jahre (N=56) mit Schulbefreiung	ohne Schulbefreiung	zus.
0 mal zurückgest.	12	2	14
1 mal "	2	7	9
2 mal "	9	18	27
3 mal "	1	1	2
Keine Angabe über Anzahl der Zurückstellungen	4	0	4
zusammen:	28	28	56

Sieht man davon ab, daß eine dreimalige Zurückstellung nicht möglich ist, dann sind folgende Ergebnisse zu bemerken:

- 38 von 56 Kindern wurden vom Schulbesuch zurückgestellt, 27 Kinder davon zweimal. Das heißt: Es wird offenbar häufig davon Gebrauch gemacht, auf die Dauer von z w e i Schuljahren zurückzustellen.
- 12 von 56 Kindern werden von der Schulpflicht befreit, ohne daß eine Zurückstellung vorgenommen worden wäre. Es wurde

also bei diesen Kindern kein Bildungsversuch unternommen, sondern bereits bei Beginn der Schulpflicht Schulbefreiung ausgesprochen.

- Unabhängig von der Anzahl der Zurückstellungen fällt auf, daß die Hälfte der Kinder nicht von der Schulpflicht befreit ist. Die Annahme liegt nahe, daß es sich hierbei entweder um ein Versagen der Schule handelt, welche über die Schulaufnahme zu entscheiden hat und der die Schulpflichtüberwachung obliegt, oder aber um eine Nachlässigkeit seitens der Schulaufsichtsbehörde, die eine Befreiung von der Schulpflicht auszusprechen hat (vgl. dazu Kap. 4.8. und 4.9.).

Probleme der Eltern nichtbeschulter Kinder

Die Äußerungen der interviewten als auch die Mitteilungen schriftlich befragter Eltern zu den sie bewegenden Problemen reichen von Ratlosigkeit über Resignation und Verbitterung bis zu Aggression gegenüber Ärzten, Pädagogen, Institutionen und gegen die Gesellschaft als solche.
Manche Eltern haben die Hoffnung auf ein "Wunder" noch nicht aufgegeben. Andere warten auf die plötzliche Hilfe von außen, wieder andere versuchen ihr Kind - so gut sie es können - zu fördern, auch wenn sie sich nur minimalste Fortschritte versprechen.
Bei allen Gesprächen mit Eltern standen die physische und psychische Belastung im Vordergrund: Jahrelang ein Kind intensiver als einen Säugling pflegen zu müssen, Tag und Nacht für ein Kind dasein zu müssen, nie oder selten Urlaub machen zu können, dauernd als Bittsteller bei Institutionen und Behörden auftreten zu müssen, ständig das Mitleid und das Unverständnis der anderen ertragen zu müssen und so in die familiäre Isolation gedrängt zu werden.
Bei Fragen nach der Zukunft des Kindes ("Was kommt nach der Entlassung aus der Tagesstätte?" oder "Was geschieht, wenn wir Eltern es körperlich nicht mehr bewältigen, das Kind

bei uns zu haben?") zeigt es sich deutlich, daß sich nur wenige Eltern mit diesem Problem auseinandersetzen.

Nachdem sich fast alle interviewten Eltern energisch gegen eine Heim- oder Anstaltsunterbringung zum jetzigen oder einem späteren Zeitpunkt wehren, muß man annehmen, daß die Zukunftsproblematik von den Eltern verdrängt wird. Allerdings mußte bei derartigen Gesprächen auch festgestellt werden, daß viele Eltern bei der Bewältigung dieser Probleme kaum Hilfen von außen erfahren. Die Hilfen, die den Eltern von Behörden und Verbänden zuteil werden, beschränken sich zum großen Teil auf die Beratung in finanziellen Fragen.

Im folgenden seien die Äußerungen vieler Eltern wiedergegeben. Den Anfang macht der Brief eines Vaters, dessen Kind schwerstbehindert ist und keine Sonderschule besucht, aber an einigen Tagen in der Woche im Rahmen einer Behinderteneinrichtung außerschulisch betreut wird. Anläßlich der Einweihung dieses Hauses hielt der Vater als Sprecher einer Elterngruppe einen Vortrag, aus dem folgende wesentliche Passagen entnommen werden:

"Die Eltern der behinderten Kinder, die in diesem Haus betreut, beschult und therapeutisch behandelt werden, sind außerordentlich froh, daß dieses Zentrum ... entstanden ist und unseren Kindern zur Verfügung steht.
... das heute Erreichte soll uns der Ansporn sein für die Zukunft. Wir Eltern haben noch viele Wünsche und Anregungen ... und erwarten von den ... angestellten Fachleuten, die Schaffung optimalster Förderungsmöglichkeiten für unsere Kinder ...
Der Verein darf den Blick nicht nur auf die Arbeit am Behinderten selbst richten, sondern muß sich auch auf die Eltern und deren Belange mit einstellen.
Die Elternschaft erwartet ... Aufklärung und Beratung in finanziellen Dingen und sozialrechtlichen Fragen ..., Beratung in Familienfragen, damit wir mit unseren Problemen besser fertig werden können, Beratung in ehelichen Problemen, ... Beratung in medizinischen Fragen, ... Hilfe in seelischen Fragen und Nöten.
Dankbar sehen wir Eltern, daß überall in Deutschland Behandlungszentren, Sonderschulen und Tages-

heime entstehen. ... Gezielte Maßnahmen fördern einen Teil der Kinder soweit, daß sie in die Gesellschaft eingegliedert werden können. Schlecht und unzumutbar ist jedoch die Situation für die Schwer- und Schwerstbehinderten, für die Kinder, die so schwer behindert sind, daß sie nicht eingegliedert werden können, sondern ständig auf Hilfe und Pflege angewiesen sind ...
Auf ausdrücklichen Wunsch der betroffenen Eltern, begann der Verein hier ... mit dem Versuch einer Tagesstätte für Schwer- und Mehrfachbehinderte. Zur Zeit läuft der Versuch an 2 Tagen in der Woche. Es entstehen Kosten von DM 34o,-- pro Kind im Monat, zuzüglich der anfallenden Transportkosten. Bei Zugrundelegung des doppelten Regelsatzes von DM 4oo,-- und der Zuschläge hielt es der Sozialhilfeträger bei einigen Eltern durchaus für zumutbar, die obengenannten Kosten von den Eltern selbst zahlen zu lassen. Im normalen Alltagsleben würde sicherlich niemand für einen Kindergartenplatz an 2 Tagen der Woche diese Summe ausgeben. Warum müssen aber die Familien, die auf die Hilfe angewiesen sind, dafür aufkommen? Warum werden diese schwer betroffenen Familien für ihr Schicksal noch finanziell bestraft?

Die Behinderten dürfen nicht nach dem Wert ihrer gegenwärtigen oder zukünftigen Leistungen beurteilt werden. Der Maßstab der Leistungsgesellschaft hat hier keine Gültigkeit, hier hat einzig und allein das Gesetz der Menschlichkeit zu gelten."

"Meiner Meinung nach sollte man jedem Kind, auch wenn es noch so schwer behindert ist, die Möglichkeit geben, mit anderen Kindern zusammen zu sein. Im Konzept der ... Behinderteneinrichtung war die Betreuung Schwerstbehinderter nicht vorgesehen. Die betroffenen Eltern griffen zur Selbsthilfe und betreuten abwechselnd ... an einem Nachmittag diese Kinder. Sie fanden eine Reihe freiwilliger Helferinnen (meist Hausfrauen, die von Krankengymnastinnen und Beschäftigungstherapeutinnen angeleitet werden). Inzwischen ist die Schwerstbehindertengruppe ein fester Bestandteil der ... Einrichtung geworden. An zwei Wochentagen werden die Kinder von einer Kinderkrankenschwester und je Kind einer freiwilligen Kraft betreut. Ich selbst habe erlebt, wie Kinder, die ohne eine Reaktion in die Gruppe kamen, im Laufe der Zeit nicht nur reagierten, sondern verschiedene Dinge aktiv mitmachten, wie unruhige, aggressive Kinder lernten, ruhiger zu werden, ja sogar sich gegenseitig

zu helfen ... Niemals sollte man Schwerstbehinderte der Isolation ausliefern. Sie werden selten selbständig, doch ist meist noch irgend etwas zu wecken, was das Leben lebenswerter macht.
Manche Kinder schaffen bei intensiver Zuwendung den Sprung in eine "bessere" Gruppe. Die Gruppe fängt auch "Ausgeschulte" auf. Schulpflicht - wo ist das Recht auf Bildung?"

"Meine Tochter R. wäre im Jahre 1973 in der Sonderschule ... aufgenommen worden, doch der Schulrat ... hat eine nochmalige Zurückstellung des Kindes angeordnet. Nunmehr, da keine Zurückstellung mehr möglich ist, kann sie wegen Platzmangel in dieser Sonderschule nicht mehr aufgenommen werden.
Wir haben den Eindruck gewonnen, daß bei großen Einrichtungen ... bei Kindern, mit denen man nicht gleich mit Erfolgen aufwarten kann, die Behandlung auf andere Einrichtungen abgeschoben wird. Außerdem ist die bürokratische Behandlung der Fälle manchmal noch sehr umständlich."

"Auch bei Geistigbehinderten werden große Unterschiede gemacht. Wenn ein Kind etwas schwieriger ist, wird es eben abgeschoben. Das ist einfacher und wird der Mutter auch deutlich gesagt. "Geben Sie d e n in ein Heim, aus d e m wird sowieso nichts."
Wenn der Arzt einem immer wieder sagt, bei Ihrem Sohn kann die Entwicklung noch vieles gutmachen, und das Kind wird noch vor dieser Zeit ausgeschult, was soll man da noch viel sagen? Ich muß immer lachen, wenn ich die Sendungen über unsere Sorgenkinder im Fernsehen sehe. ...
Unsere Sorgen kann uns niemand abnehmen, aber der Besuch einer Sonderschule für j e d e s behinderte Kind wäre eine große Hilfe für uns Eltern."

"M. ist schwerstbehindert und angeblich nicht bildungsfähig. Da er als Pflegefall angesehen wird, scheut man sich überall, ihn aufzunehmen. Ich versuche immer wieder, eine Krankengymnastin zu bekommen, die bereit ist, ins Haus zu kommen. Leider findet sich niemand. Um außer Haus zu gehen, ist M. inzwischen zu schwer geworden."

"Das Kind reagiert auf fremde Personen oft abwesend, und bei dem Test für die Sonderschule waren dem Kind nur unbekannte Personen gegenüber. Das Kind wird seit 1966 in einer heilpädagogischen Tagesstätte betreut und kann dort noch bis Ende dieses Schuljahres bleiben. Was dann?"

"Ich finde, daß für ein spastisch gelähmtes Kind einmal wöchentliche Gymnastik zu wenig ist, aber ich habe das Kind nun schon 2 Jahre daheim, und hier in E. sind die Aussichten auf mehr Behandlung sehr gering. Die Sonderschule (Gb) gibt sich viel Mühe, besonders der Ersatzdienstleistende; wenn der dann wieder weg muß, ist für unser Mädchen kein Platz mehr, weil eine Lehrerin allein nicht in der Lage ist, so ein schwerbehindertes Kind zu versorgen. Ich habe auch bis heute noch keinen Urlaub bekommen, weil niemand in der Lage ist, mir das Kind für einige Zeit zu nehmen."

"Ich halte Th. für nicht ganz bildungsunfähig ... Leider ist bzw. war für derartig Schwerstbehinderte (geistigbehindert, körperbehindert und blind) keine schulische Einrichtung vorhanden. Seit einem Jahr gibt es nun in ... eine Einrichtung für blinde, geistigbehinderte, soweit mir bekannt, jedoch gehfähige Kinder. Th. ist nun schon 2o Jahre alt. Er besucht sehr gern die Tagesstätte, obwohl er als einziger von den Kindern sprechen kann. Seine Ansprache ist die mit den Betreuerinnen, von einer Förderung kann man nicht sprechen. Ich bin aber dankbar, daß er einmal wöchentlich krankengymnastisch behandelt wird. Man müßte auch an die Schaffung von Gruppen älterer Behinderter und deren Beschäftigung denken, es sind viele Behinderte nicht in der Lage, eine Anlern- oder beschützende Werkstätte zu besuchen, und müssen dann ihre Tage häufig in Isolation verbringen."

"Mein Kind hat in der Tagesstätte sehr gute Fortschritte gemacht. Er ist viel ruhiger und froher geworden, auch selbständiger. Er ist leichter ansprechbar. Keinesfalls dürfte die vor zwei Jahren vom Gesundheitsamt getroffene Prognose "keine wesentliche Weiterentwicklung mehr zu erwarten" richtig sein.
Ich erachte meinen Sohn als eine vollwertige Persönlichkeit, die trotz der Mängel seiner Aufgabe als Glied der menschlichen Gesellschaft gerecht wird. Er duldet um sich keine Disharmonie und vergißt nichts. Alle, die mit ihm zu tun haben, haben von ihm gelernt."

"Ausgewiesen aus dem ... als nicht "förderungswürdig". Zu schwere körperliche und geistige Behinderung. Grund der Ausweisung: zu wenig Verständnis und Personal (besonders heilpäd.) für Schwerstbehinderte. M. E. ist sie (die Ausweisung) immer ungerechtfertigt, denn es gibt für jedes behinderte Kind noch Förderungsmöglichkeiten, und ich halte die Ausschöpfung derselben für zwingend notwendig."

"Ich wäre sehr froh, wenn mein Sohn bald in eine für ihn geeignete Sonderschule oder Heim kommen würde, damit er bald weiterkommt. Ich habe immer Bedenken, daß eine Geistigbehindertenschule bei meinem Sohn alles noch schlechter macht, wenn er mit den verkehrten Kindern zusammenkommt. Dumm ist er ja nicht, er versteht und begreift alles."

"Mein Sohn wurde in der Klinik ... getestet und vorerst nicht für schulfähig befunden. Da mein Mann eine schwere Bandscheibenoperation hatte und ich selbst in Behandlung bin, kann ich leider meinen Sohn nicht mehr versorgen. Unser Problem ist, wo bringen wir unser Kind stationär in einem Heim auf Dauer unter. Nach den Absagen werde ich mich an das Stadtjugendamt ... wenden."

"Nach unserer Meinung könnte das Kind geistige Fortschritte machen, aber sonst braucht es eine vollständige Pflege."

"Das Kind wird ärztlich .... betreut. In den vorausgegangenen Jahren wurden alle 14 Tage bzw. 3 Wochen gymnastische Übungen einstudiert, die wir als Eltern dann daheim nachturnen mußten. Inzwischen ist das Kind so groß und schwer geworden, daß meine Frau diese Art der Behandlung, insbesondere die Fahrt ... nicht mehr allein ausführen kann. ... Doch wer hilft? Auch der Einsatz eines Sprachheiltherapeuten wäre jetzt notwendig. Auch hier scheint wegen fehlender bzw. unzureichend ausgestatteter Heime und Sonderschulen keine Hilfe in Aussicht.
... Meine Frau muß mit unserer Tochter wie eine Gefangene daheim sitzen und warten, bis ich vom Dienst komme. Wer kann schon von fremden Leuten, selbst wenn sie Nachbarn sind, erwarten, häufig ein krankes Kind zu betreuen ..."

"Ich bin daher seit etwa 1 Jahr auf der Suche nach einer Sonderschule bzw. nach einem Heim, in dem meine Tochter tagsüber einige Stunden untergebracht und gefördert wird. Bisher ist es nicht gelungen, und ich beginne bereits mit dem Gedanken zu spielen, mich an höchste Regierungsstellen oder u. U. an die Öffentlichkeit zu wenden."

"Wir können mitteilen, daß durch unsere freundliche Zuneigung unser Kind sich bessert. Er hatte epileptische Anfälle, die sich verloren haben. Er beißt an allen Gegenständen herum, deswegen wurde uns in ... gesagt, daß er an keiner Sonderschule oder Kindergarten aufgenommen werden kann."

"Drei Jahre führen wir unser Kind zur Sonderschule. Da später die Anfälle auch während der Schule waren, und die Bildbarkeit zurückging, schwand auch Eifer und Hoffnung der Lehrer."

"Wenn man ein schwerstbehindertes Kind täglich oder jeden zweiten Tag die für ihn wichtige Krankengymnastik und Beschäftigungstherapie geben könnte, würde man sicher einen größeren Erfolg sehen. Davon bin ich als Mutter eines schwer behinderten Kindes überzeugt."

"Ich habe mich schon vor Jahren bemüht, meine Tochter zu fördern, aber überall bekam ich Absagen. Und Anfallskinder lehnt man halt überall ab, diese traurige Erfahrung habe ich machen müssen."

"Ich würde gerne das Kind zu einer Beschäftigungstherapeutin, Sprachheiltherapeutin oder Lehrer bringen, wenn ich nur angenommen würde."

"Gerne hätte ich meinen Sohn für ein paar Stunden am Tag irgendwo hingetan, aber niemand kann ihn gebrauchen.
Ich habe seit 19 Jahren noch nie Urlaub gemacht. ... Essen könnte er schon allein, wenn ich ihn nicht so verwöhnt hätte. Ich will es wieder versuchen ..."

"Unser Hauptproblem ist, daß J. nur einmal täglich Gymnastik macht. Um zum Erfolg zu kommen, wären 3 - 4 mal notwendig. Leider ist im Landkreis ... kein Krankengymnast, der nach der Methode Bobath arbeitet. Überhaupt sind Kleinstädte auf diesem Gebiet gegenüber den Großstädten benachteiligt."

"Das Angebot von Heilbehandlung und Unterbringung von schwerstbehinderten Kindern ist in ... ganz unzureichend. Warum erfahren Eltern, die ihre pflegebedürftigen Kinder zu Hause haben, keinerlei Unterstützung aus öffentlicher Hand, nachdem bei stationärer Unterbringung die entstehenden Kosten von diesen Stellen getragen werden?"

"Gerade für die geistig schwerbehinderten Kinder, die zu Hause die allergrößte Belastung für die Familie bringen, wird viel zu wenig getan. Es gibt fast keine Einrichtungen dafür. Man ist gezwungen, die Kinder in gewissem Alter in ein Heim zu geben."

"Unsere Tochter ist sehr schwer verhaltensgestört. Bekommt zwischendurch Tobsuchtsanfälle und zerschlägt alles um sich herum. Manchmal schlägt sie sich selber mit dem Kopf an die Wand. Sonst ist das Kind sehr flink und hat keine äußerlichen Gebrechen. Zu Hause konnten wir das Kind unmöglich lassen. Man durfte sie keinen Moment unbeobachtet lassen. ...
Wir mußten uns schweren Herzens entschließen, das Kind in eine Anstalt zu geben. Wir besuchen das Kind alle 8 Tage. Leider kennt sie uns kaum und nimmt keine Notiz von uns."

"Durch den Mangel an ausgebildeten Therapeuten bleibt Behandlung auf weniger schwere Fälle begrenzt. Hier sollte die Elternschulung intensiviert werden. Für unseren Fall ist das mit echten Erfolgsaussichten nur in ... zu erreichen. Doch die Entfernung zwingt uns zu unbefriedigenden Kompromissen."

"Es ist schon bitter und arg genug, ein behindertes Kind zu haben, da möchte ich eines dazu sagen: Meine Meinung wäre: entweder ist ein Gesetz für alle Behinderten da und nicht nur für manche."

"Eine Aufnahme in einer Sonderschule wurde nicht beantragt, da das Kind jede Möglichkeit, die es beansprucht, bei uns zu Hause in der Familie hat. M. ist dauernd liegebedürftig."

"Ich bin der Meinung, das Kind hat nicht die richtigen Medikamente. Wenn es sie schon sieht, ekelt ihm davor. Sonst ist das Kind körperlich gut entwickelt, frisch und munter und sehr gesund. Er kann springen und laufen wie jedes andere Kind. Und freut sich des Lebens. Wären Ihnen sehr dankbar, wenn Sie uns helfen könnten. Es ist schade für das Kind. ..."

"Er ging 2 Tage vormittags in die Sonderschule nach ... und drei Tage nach ... ganz. Da bekam ich ein Schreiben: 2 Schulen bezahlen sie nicht. Jetzt ist er zu Hause. Vielleicht haben Sie einen Rat, was ich tun soll!"

"Wir Eltern sind der Meinung, daß es ganz zwecklos wäre, unseren F. irgendwo in einer Schule oder Heim unterzubringen. Wir sind überzeugt, daß F., wenn er nicht alle Tage abends bei der Familie sein kann, unglücklich ist und man nichts machen kann mit ihm. Er war 6 Jahre im Heim, da reicht's ihm vollständig, sagt er. Er würde gerne etwas unternehmen, aber nur wenn er alle Tage daheim schlafen darf und bei der Familie sein kann."

"Ich bin jetzt so weit, daß ich es nirgends mehr versuche, weil man überall nur Absagen erhält. Solange ich es machen kann, ist´s gut. Sollte ich spüren, daß ich am Ende bin, werde ich meiner Tochter noch rechtzeitig etwas geben, damit sie erlöst ist."

"Mein Sohn ist seit 5 Jahren in der ... Aber sie schrieben von dort, daß er nur bis zum 14. Lebensjahr behalten wird,und ich müßte mich um eine neue Unterbringung kümmern. War schon auf der Sozialhilfeverwaltung, aber die wissen auch nichts. Und die Heime sind meistens alle voll. Weiß nun nicht mehr, was ich noch machen soll."

"Wir haben zwei geistigbehinderte Kinder. Sie machen alle 6 Monate eine Glastüre kaputt, zerreißen das Bettzeug, werfen alles zum Fenster raus, schlagen Türen zu, raufen, werfen alles auf den Schrank hinauf. Ich weiß schon gar nicht mehr, was ich machen soll. Bin schon total mit den Nerven fertig. Alle Stunden darf ich sie auf den Topf setzen. Man kann nicht mehr richtig kochen."

"Vor allen Dingen sollten die Ärzte gleich von Anfang offen und ehrlich zu den Eltern sein und nicht vergebliche Hoffnungen schüren. Obwohl wir sehr an unserem Buben hängen, wäre es doch besser gewesen, man hätte ihn gleich sterben lassen, da das Kind keine Zukunft hat. ... meine Bitterkeit müssen sie schon entschuldigen."

"Wir haben uns damit abgefunden, S. auf dem Bauernhof zu behalten und die Arbeit zu lernen, weil wir der Meinung sind, daß er da am glücklichsten ist.
Er spielt gerne mit Schachteln, Tierchen und Autos, die er mit der linken Hand selbst aufzieht. Wenn ich sage "gehe ins Haus", dann geht er ins Haus. Wenn ich sage "schalt die Melkmaschine ein", so tut er das. Er weiß auch, wenn mit dem Melken Schluß ist, daß er die Melkmaschine ausschalten darf."

"Das Problem ist meiner Meinung, daß man in Krankenhäusern alles macht, die fast nicht lebensfähig sind, mit großen Spritzen zum Leben zurückholt, daß ein paar Lehrbuben etwas lernen. Und dann gibt man das "ETWAS" den Eltern zurück, und die sollen dann sehen, wie sie weiter kommen. Das ist aber für uns Deutsche typisch: entweder er zieht aus, um alles kaputt zu machen, oder man spielt so auf human ... zum Kotzen."

"Wenn die Versorgung des Kindes gewährleistet bleibt, bin ich prinzipiell zufrieden."

4. 8. Zur Prozedur der Schulbefreiung

Wie bereits dargelegt, müssen behinderte Kinder nach dem Bayerischen Schulpflichtgesetz spätestens nach Vollendung des 8. Lebensjahres, d. h. nach zwei möglichen Zurückstellungen, eingeschult sein oder, "wenn sie durch keine Schule oder Einrichtung ... mehr gefördert werden können" (SchPG 1969, Art. 16 Abs. 3) von der Schulpflicht befreit werden.
Von den 69 untersuchten nichtbeschulten Kindern sind 56 im Alter von 8 und mehr Jahren. Diese Kinder müßten demnach schulbefreit sein. Nach den Angaben der Eltern (vgl. Kap. 4.7., Tab. Nr. 28) ist dies jedoch nur etwa bei der Hälfte der Fall.
Um diese Angaben der Eltern überprüfen zu können und um vor allem Aussagen über den der Feststellung der Schulbefreiung zugrundeliegenden Beurteilungsmodus machen zu können, sollten an den Staatlichen Schulämtern die Schülerakten gesichtet werden. Dazu gaben das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus und 42 Eltern ihre Zustimmung.

Bevor die Untersuchungsergebnisse dargestellt werden, soll noch einmal kurz auf die gesetzlichen Grundlagen in Bayern verwiesen werden:

> SchPG 1969, Art. 6 Abs. 1, Befreiung von der Schulpflicht
> "Von der Schulpflicht ist befreit,
>
> 1. wer für volljährig erklärt ist;
> 2. wer im Rahmen schulischer Einrichtungen auch nicht mehr praktisch bildungsfähig ist; diese Feststellung trifft die Schulaufsichtsbehörde im Benehmen mit dem Gesundheitsamt auf der Grundlage eines medizinisch-psychologischen Gutachtens."

Die folgenden Untersuchungen beziehen sich in erster Linie auf die der Schulbefreiung zugrundeliegenden Gutachten. Im Schulpflichtgesetz wird nur von einem "medizinisch-

psychologischen" Gutachten gesprochen. Es bleibt dabei ungeklärt, von wem und unter welchen Bedingungen ein derartiges Gutachten zu erstellen ist.
Der Bindestrich zwischen "medizinisch" und "psychologisch" bereitet einige Schwierigkeiten.
Nachdem im Gesetz bestimmt wird, daß eine Schulbefreiung "im Benehmen mit dem Gesundheitsamt" ausgesprochen werden muß, dürfte in jedem Fall ein amtsärztliches Gutachten notwendig sein. Ob darüber hinaus das Gutachten eines Psychologen oder eines in Psychologie ausgebildeten Sonderschullehrers erforderlich ist, oder ob "medizinisch-psychologisch" bedeutet, daß der Befund des Mediziners genügt, sofern er psychologische Aussagen enthält, steht zur Frage, die vom jeweiligen Schulamt zu beantworten sein wird.

Tatsächlich wird der Gesetzestext von Schulamt zu Schulamt verschieden interpretiert.

Von den 4 Schulräten zweier bayerischer Großstädte und der beiden angrenzenden Landkreise äußerten sich 3 dahingehend, daß ein Gutachten des Amtsarztes für die Feststellung der Schulbefreiung ausreichend sei. Ein Schulrat ist der Auffassung, daß außer dem medizinischen auch das Gutachten eines Sonderschullehrers erforderlich sei.

Tab. 29: Ergebnisse der Untersuchung der Schulbefreiungsakten

Anzahl der untersuchten Fälle	42
Anzahl der Kinder, von denen Schulbefreiungsaktem am Schulamt vorliegen	21
Anzahl der Kinder, von denen nur medizinische Gutachten vorliegen	8 von 21
Anzahl der Kinder, von denen neben den medizinischen auch pädagogisch-psychologische Gutachten[1] vorliegen	12 von 21
Anzahl der Kinder, von denen kein Gutachten vorliegt	1 von 21
Anzahl der Kinder, bei denen aus dem medizinischen Gutachten hervorgeht, daß sie zum gegebenen Zeitpunkt untersucht worden sind	8 von 2o
Anzahl der Kinder, bei denen aus dem pädagogisch-psychologischen Gutachten hervorgeht, daß sie zum gegebenen Zeitpunkt untersucht worden sind	1o von 12
Anzahl der Kinder, die bereits zum Zeitpunkt der Schulanmeldung (Beginn der Schulpflicht von der Schulpflicht befreit worden sind	2 von 21
Anzahl der Kinder, die nach einer einmaligen Zurückstellung vom Schulbesuch von der Schulpflicht befreit worden sind	3 von 21
Anzahl der Kinder, die nach zweimaliger Zurückstellung von der Schulpflicht befreit worden sind	8 von 21
Anzahl der Kinder, die nach mehr als zwei Jahren nach Beginn der Schulpflicht von der Schulpflicht befreit worden sind	8 von 21

[1] 1o Gutachten wurden von Sonderschullehrern, je 1 Gutachten von einem Volksschullehrer und einer Psychologin verfaßt.

Die Tatsache, daß nur die Hälfte der 42 Kinder von der Schulpflicht befreit ist und von der Existenz der übrigen Kinder den Schulämtern nur in seltenen Fällen etwas bekannt ist, spricht für die Richtigkeit der Angaben der Eltern (vgl. Kap. 4.7., Tab. Nr. 28). Die Ursache dafür dürfte in Anbetracht der Tatsache, daß die allermeisten der nichtbeschulten Kinder ordnungsgemäß an einer Schule angemeldet worden waren (vgl. S. 221), an einer mangelhaften Schulpflicht-

überwachung seitens der Schulen und darüber hinaus an nicht ausreichender Koordination zwischen Schule und Schulbehörde liegen. Es ist nicht auszuschließen, daß es den Schulen schwer fällt, Kinder für eine Schulbefreiung dem Schulamt zu melden; denn eine Schulbefreiung bedeutet nicht nur, daß ein Kind keine Rechte auf Bildung mehr hat, sondern zugleich auch, daß sich die Schule eingestehen muß, an der Grenze ihrer Möglichkeiten zu stehen. Dieser Hypothese konnte im Rahmen vorliegender Untersuchungen allerdings nicht weiter nachgegangen werden. Die Bedeutung dieser Hypothese wird noch durch ein weiteres Untersuchungsergebnis gestützt: Fast die Hälfte der Schulbefreiungen beruhen lediglich auf einem medizinischen Gutachten. Nachdem die Entscheidungskompetenz beim Vorgang der Schulbefreiung dem Schulamt zufällt, muß angenommen werden, daß die zuständigen Schulaufsichtsbeamten sich ihrer Verantwortung entweder nicht bewußt sind oder aus welchen Gründen auch immer die Verantwortung einer anderen Stelle übergeben, die für die Entscheidung letztlich nicht kompetent ist. Inwieweit es sich tatsächlich um eine Flucht vor der Verantwortung oder einfach um Unwissenheit aufgrund mangelnder sonderpädagogischer Ausbildung vieler Schulaufsichtsbeamten handelt, mag dahingestellt bleiben.[1] Jedenfalls ist eine Änderung des Schulpflichtgesetzes unbedingt notwendig, und zwar in dem Sinne, daß es primär Sache des Sonderpädagogen sein muß, über die Schulfähigkeit eines Kindes zu befinden. Eine Teilnahme des Gesundheitsamtes am Entscheidungsvorgang selbst erübrigt sich weitgehend. Dafür spricht die Tatsache, daß ein großer Teil der Gutachten nach Karteikarten ohne gründliche Untersuchung des Kindes verfaßt wird. Diese These soll außerdem durch eine inhaltliche Analyse der Gutachten im folgenden Abschnitt gestützt werden.

Analyse der Gutachten

Die vorhandenen 2o amtsärztlichen und 12 sonderpädagogischen Gutachten werden zunächst stichwortartig zitiert. Dabei werden jeweils der ärztlichen bzw. pädagogischen Feststellung die entsprechenden Begründungen gegenübergestellt, welche bei den pädagogischen Gutachten in Positiva und Negativa gegliedert werden.

[1] Es sei bemerkt, daß der Schulrat des Schulaufsichtsbezirks, in dem auf jeden Fall sonderpädagogische Gutachten verlangt werden, selbst ausgebildeter Sonderschullehrer ist.

Sonderpädagogische Gutachten				Amtsärztliche Gutachten	
		Begründung			
Gutachten	Feststellung	Positiva	Negativa	Feststellung	Begründung
1	In der Sonderschule für Geistigbeh. im üblichen Sinne nicht zu fördern	Die Bewegungen der anderen Kinder ahmt er nach	Keinerlei Anlagen der Bildbarkeit Keine Kontaktaufnahme über die Sprache Sein Blick bleibt abwesend Angebotenes Material nimmt er nur in den Mund Sprachverständnis nicht eindeutig feststellbar Fühlt sich in der Gemeinschaft nicht angesprochen Nicht sauber Hilfe beim Anziehen und Essen notwendig	Schulbefreiung wird befürwortet	Schwere Mehrfachbehinderung Anfallsleiden Spastische CP Imbezillität Spricht nicht Erregungszustände
2	Schulbefreiung ist notwendig	Der einzige Ansatz, etwas zu tun:Öffnen des Fensters Bei der Begrüßung wird die Hand genommen	Keine Reaktion auf irgendwelche Angebote hin Schaukelstereotypien Kein Kontakt zu anderen Kindern Bedarf vermutlich der vollständigen Pflege Papier verschmiert und zerknüllt er	Nicht bildungsfähig	Idiotie Pflegebedürftig Verhalten untragbar Nachuntersuchung erübrigt sich
3	Schulbefreiung ist notwendig	Für das Krokodil des VL zeigt das Kind Interesse (Verfolgen bei Kopfdrehung) Kind scheint einige Spielsachen zu kennen (dreht Kopf nach den Sachen, als VL den Namen nennt) Kind scheint sich in der Gruppe wohlzufühlen	Schwer geistig behindert Kann nicht gehen Kann nicht stehen Kann nicht selbständig essen Nicht sauber In der Gruppe isoliert Sprachverständnis nicht zu ermitteln Kann nicht sprechen Nachbauen eines Turmes gelingt bei Führung der Hand Farben und Formen werden nicht unterschieden	Auch praktisch nicht bildbar	Schwere geistige Behinderung Diplegie Microcephalus Anfallsleiden
4	Schulbefreiung ist angezeigt	Nur in einer Spezialeinrichtung zu fördern	Hypermotorisch Keine Einordnung in eine Gruppe Keine Sprache Nicht sauber	Bildungsunfähig	Hirnschädigung Erethischer Schwachsinn Erhebliche motorische Unruhe Sprachverlust
5	Nach Angaben der Mutter Pflegefall		Kann nicht gehen Kann nicht reden Muß gefüttert werden Nicht sauber	Nicht bildungsfähig	Hochgradiger Schwachsinn Krampfanfälle

Sonderpädagogische Gutachten

Amtsärztliche Gutachten

chten	Feststellung	Begründung: Positiva	Begründung: Negativa	Feststellung	Begründung
	Schulbesuch nicht möglich	Fügt sich ruhig in die Gemeinschaft ein Saß bei Liedern, die sie sehr gut kannte ....,.... Reagiert auf Anruf und kommt hinzu Machte recht gut mit und hatte Freude Ißt mit Löffel und Gabel Geht allein auf die Toilette Kontakt über Sprache besteht Führt einfachste Anordnungen aus Mund, Ohren und Hände werden richtig gezeigt Nachsprechen weniger Wörter	ohne Anteilnahme dabei Schwierigkeiten beim Anziehen Geringe Ausdauer und Verzögerung Echolalie, keine Spontansprache Kein Interesse an Bildern	In der SoGb nicht bildungsfähig	Schwer behindert Geistiger Entwicklungsrückstand Cerebrale Bewegungsstörungen
7	Schulaufnahme nicht zu befürworten	Nimmt sofort Hand des VL Kurzer Blickkontakt Sprachverständnis dürfte vorhanden sein (war aber nicht zu ermitteln) Soziale Anpassung in der Gruppe soll relativ gut sein Sehr mobil, Spielen mit dem Ball	Spricht nicht Während des Tests in einem postepileptischen Stadium Auf Anforderungen geht er nicht ein Viele Absencen während des Tests	Schulbefreiung wird befürwortet	Frühkindliche cerebrale Schädigung Anfallsleiden Erheblicher geistiger Entwicklungsrückstand Spricht nicht Sprachverständnis ist vorhanden Befolgt keine Aufforderungen
8	Unbedingt systematischer Schulunterricht notwendig	Normale Intelligenz Interessiert Fleißig Liest gerne Häkelt	Schnelle Ermüdung Schwierigkeiten beim Schreiben	Besuch der Körperbehindertenschule kommt nicht in Frage	Zunehmende Gesundheitsverschlechterung Außergewöhnliche Pflege Über weiteren Verlauf der Krankheit kann keine Aussage gemacht werden
9	Erfüllt die Mindestkriterien für die SoGb Versuchsweise Aufnahme Vater des Kindes gegen eine Aufnahme	Nach Angaben des Tagesstättenleiters aggressives Verhalten weitgehend abgebaut Wenig Schwierigkeiten in der Gemeinschaft Kontaktaufnahme über Sprache gut Stanford-Testaufgaben konnten bis zur 5.Jahresreihe gelöst werden Kann kurze Sätze nach-	Eine gewisse motorische Unruhe, gelegentliche ticartige Bewegungen mit der Hand Sprachstereotypien Im strengen Sinne nicht testfähig	Schulbefreiung wird befürwortet	Frühkindliche cerebrale Schädigung Erheblich geistig retardiert Sprachstereotypien Versuchsweise Aufnahme in Sonderschule vorgeschlagen, vom Vater wegen motorischer Unruhe des Kindes aber abgelehnt

Gutachten	Feststellung	Begründung: Positiva	Begründung: Negativa	Feststellung	Begründung
1o	Schulbefreiung ist notwendig	Kind scheint einige Sätze, die immer wiederkehren, zu verstehen Wenn ein Arbeitsvorgang vorgemacht wird, kann er teilweise nachvollzogen werden Greifen gelingt mühsam; Große Bausteine kann das Kind mit Hilfe aufeinanderlegen Kind versucht, einen Ball wieder zurückzurollen Ist eine Aufgabe gelungen, dann hat das Kind das Bewußtsein, es richtig gemacht zu haben, es lacht und klatscht in die Hände Kind ist über jede Zuwendung erfreut Zeigt kurzzeitige Arbeitsbereitschaft	Erheblich geistigbehindert Ganz auf Hilfe angewiesen Kann nur im Rollstuhl sitzen Nur einige unverständliche Laute ... aufgrund des Spasmus, Arbeitsanweisungen verbaler Art kann das Kind nicht verstehen Die Bewegungen der Hände können nicht koordiniert werden Kind geht nicht denkend-vergleichend vor, sondern es hantiert einfach	Schulbefreiung wird befürwortet	Tetraplegie Erheblicher geistiger Entwicklungsrückstand Nicht sprechfähig Sprachverständnis nicht genau zu ermitteln Körperliche Behinderung erheblich
11	Noch nicht schulfähig	Relativ ruhig Versteht einfache alltägliche Anordnungen	Spricht nicht Nicht sauber Ißt nicht allein Lärmempfindlich Kinderempfindlich Vorgelegtes Material fegt sie vom Tisch	Schulbefreiung wird befürwortet	Cerebrale Bewegungsstörung Erheblicher geistiger Entwicklungsrückstand Motorische Unruhe Nicht sauber
12	Mangelnde Schulreife Einzelunterricht sollte angestrebt werden	Interesse (nur) für Dinge, die sich bewegen Spricht (nur) Mama, Papa und Oma spontan Wünsche drückt er durch Schreien und Gestik aus	Keine IQ-Messung möglich Bleibt nicht auf dem Stuhl sitzen Kann nicht entlang einer Geraden gehen Hilfe beim Anziehen notwendig Meldet sich zeitweise nicht zur Toilette Perseverationen Weinen und Schreien bei Anforderungen Wegwerfen von angebotenen Objekten Keine Farb- und Formauffassung Echolalie Fehlendes Sprachverständnis Nimmt nur Kontakt auf, wenn er etwas haben will	Der Ausschulung wird zugestimmt	Einschulung nach ausführlichem sonderpädagogischem Gutachten nicht möglich

Amtsärztliche Gutachten zur Schulbefreiung bei den Kindern, von denen ein sonderpädagogisches Gutachten nicht vorliegt

Gutachten	Feststellung	Begründung
13	Dauernde Bildungsunfähigkeit	Bettlägerig, kann weder laufen noch selbständig sitzen, muß gefüttert werden, kann nicht sinnvoll sprechen und verstehen, keine Besserung zu erwarten
14	Auch nicht mehr praktisch bildungsfähig	Körperliche und geistige Unterentwicklung, anstaltspflegebedürftig. Die Feststellung stützt sich auch auf mehrmalige stationäre Untersuchungen in der Univ.Klinik ...
15	Nicht bildungsfähig	Spast. Tetraplegie, hochgradiger Schwachsinn, spricht nur vereinzelt Wörter, hochgradige Sehschwäche
16	Auch praktisch nicht bildungsfähig	Erhebliche Hirnschädigung, schwere körperliche und geistige Behinderung, keine Sprachentwicklung, kann nicht selbständig sitzen, sehr geringe Gebrauchsfähigkeit der Hände
17	Bildungsunfähig	Schwachsinn schweren Grades, starke körperliche Unterentwicklung, Sprachentwicklung stark gestört
18	Keine Möglichkeit zur Förderung in erreichbarer Einrichtung - "Wir bitten um Befreiung von der Schulpflicht."	Schwere Körperbehinderung und geistige Verhaltensstörungen, Behandlung in kinderpsychiatrischer Abteilung wäre notwendig
19	Nicht bildungsfähig	Schwachsinn höheren Grades, Hirnschädigung
2o	Nicht bildungsfähig	Schwere cerebrale Schädigung, schwache geistige Entwicklung, fehlende Sprachfähigkeit

1. Amtsärztliche Gutachten:

Der Inhalt der medizinischen Gutachten besteht weitgehend aus einer Aufzählung der medizinischen Diagnosen unter Verwendung in der Medizin üblicher Einteilungskategorien. Detaillierte Untersuchungsergebnisse (z. B. Beschreibung von Verhaltensmerkmalen) fehlen. Die Befunde enthalten weder Hinweise auf die Dauer noch auf die Art der dabei angewandten Untersuchungsmethoden. In einem Fall verzichtet der Arzt auf die Untersuchung, indem er sich dem Gutachten der Sonderschule anschließt. In einem anderen Fall beruft sich das medizinische Gutachten auf nichtamtsärztliche Untersuchungen. Die Gutachten beschränken sich durchweg auf die Aneinanderreihung von vage formulierten Defiziten. Wenn ausnahmsweise von Restfähigkeiten der Kinder die Rede ist, dann werden diese sofort eingeschränkt ("spricht n u r wenige Wörter", "sehr g e r i n g e Gebrauchsfähigkeit der Hände"), jedoch in keiner Weise diskutiert. Sieht man von dem einen Fall ab, bei dem die Notwendigkeit kinderpsychiatrischer Behandlung vorgeschlagen wird, so fällt auf, daß über die Förderungsfähigkeit eines Kindes etwa außerhalb der Schule nicht reflektiert wird, auch dann nicht, wenn positive Ansätze festgestellt werden (z. B. "Sprachverständnis ist vorhanden").
Was den Wortlaut der "Feststellung" betrifft, "befürwortet" das Gesundheitsamt entweder die Schulbefreiung oder erklärt die Kinder für "nicht bildungsfähig", wobei sich die meisten Gutachten an den Wortlaut des Gesetzes halten.

2. Pädagogisch-psychologische Gutachten:

Die vorliegenden pädagogischen Gutachten unterscheiden sich von den medizinischen nicht nur in quantitativer Hinsicht, sondern sind auch inhaltlich differenzierter, so daß die Begründung für die Feststellung der Schulbefreiung hier in positive und negative Faktoren gegliedert dargestellt werden konnte.

Aus den meisten Gutachten geht das Bemühen um das Erfassen selbst kleinster Leistungsansätze hervor, bei deren Beschreibung auf klassifizierende Schlagworte wie in den medizinischen Befunden weitgehend verzichtet wird.
Trotzdem sind auch bei der Durchsicht der pädagogischen Gutachten sehr problematische Punkte festzustellen. Die Schwierigkeit, schwerstbehinderten Kindern in einer Kurzzeitbeobachtung gerecht zu werden, wird kaum erwähnt. Wenn ein Kind gar während eines "postepileptischen Stadiums" untersucht und dann daraufhin für schulunfähig erklärt wird, so spricht das nicht für die Qualität eines sonderpädagogischen Gutachtens.
Die in den Gutachten gemachten Aussagen über die Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder lassen eine sehr große Streubreite erkennen: von "normaler Intelligenz" bis zu "keinerlei Anlagen der Bildbarkeit". Bei einigen Kindern werden zwar positive Leistungsansätze genannt, die durchaus im Sinne von Minimalvoraussetzungen für den Schulbesuch verstanden werden könnten, trotzdem wird aber Schulbefreiung für notwendig erachtet. Es fällt auf, daß in der Praxis der Gutachten diese Streubreite noch offensichtlicher wird als in den Äußerungen der Schulleiter zur Schulfähigkeit (vgl. Kap. 4.3.). Es herrscht keine auch nur annähernde Übereinstimmung hinsichtlich der unteren Grnze der Beschulbarkeit schwerbehinderter Kinder. In den meisten Befunden wird davon ausgegangen, daß nur das Verhalten eines Kindes für die Beurteilung der Schulfähigkeit maßgebend sei. Die Rolle der Schule und des Lehrers wird nicht problematisiert. Der Behinderte wird als Untersuchungsobjekt verstanden, und die festgestellten Verhaltensmerkmale werden als Etikett im Sinne von Eigenschaften bewertet (vgl. Kap. 3.6.).
Es ist aber andererseits bei einigen Fällen nicht zu verkennen, daß sich ein Unbehagen äußert, wenn es darum geht, die Konsequenz der jeweiligen Aussagen zu vertreten. Zumindest die Formulierungen der abschließenden Feststellungen in sonderpädagogischen Gutachten haben nicht den Etikettierungs-

charakter der medizinischen Gutachten. Der Terminus der "Bildungsunfähigkeit" wird überall vermieden. Am deutlichsten wird dies in solchen Feststellungen, die das Urteil in einer alternativen Forderung formulieren: "Einzelunterricht sollte angestrebt werden", "nur in einer Spezialeinrichtung zu fördern", "in der Sonderschule für Geistigbehinderte i m ü b l i c h e n S i n n e nicht zu fördern" .
Das Fragwürdige der Prozedur der Schulbefreiung wird letzten Endes aber in der vom Schulamt zu treffenden Entscheidung zu sehen sein, die nur noch formalen Charakter hat. In keinem der untersuchten Fälle wurde ein medizinisches oder pädagogisches Gutachten im Interesse der Bildungsfähigkeit eines Kindes angezweifelt oder gar revidiert. In zwei Fällen hörte die Schulbehörde auf den Vorschlag der Schulbefreiung des Gesundheitsamtes, ohne daß auf das gegenteilig lautende pädagogische Gutachten Bezug genommen worden wäre.

3. Endgültigkeit des Urteils oder die Möglichkeit der Revision

Grundsätzlich haben die Eltern wie bei allen derartigen Entscheidungen das Recht, Einspruch einzulegen. Davon ist in den untersuchten Fällen nicht Gebrauch gemacht worden. Bei den meisten vorliegenden Schulbefreiungsbescheiden halten sich die Schulbehörden noch an die allerdings mit Wirkung vom 1.8.1969 außer Kraft getretene Bestimmung aus der Ausführungsverordnung zum Schulpflichtgesetz: "Die Entscheidung (über Schulbefreiung, d. Verf.) ist in der Regel nach Ablauf zweier Jahre zu überprüfen" (AVSchPfliG vom 25. April 1962). Derartige Regelungen sind auch in den Gesetzen anderer Bundesländer enthalten (vgl. HECKEL und SEIPP, a.a.O., 281).
Bei den Nachuntersuchungen handelt es sich jedoch meist um eine Routineangelegenheit, was daraus hervorgeht, daß der Überprüfungsbefund in Anlehnung an das erste der Schulbefreiung zugrundeliegende Gutachten verfaßt wird, in vielen Fällen ohne erneute Untersuchung des Kindes.

Letzteres gilt nur für die amtsärztlichen Befunde. Bei den vorliegenden pädagogischen Nachuntersuchungsbefunden wurde das Kind jeweils wieder vorgestellt und untersucht.
Im Rahmen dieser regulären Überprüfung kam es in keinem Falle zu einer Revision des ursprünglichen Urteils der Schulbefreiung.
Eine Aufhebung des Urteils der Schulbefreiung wurde allerdings in 4 Fällen längere Zeit nach Abschluß der hier vorliegenden Aktenanalyse bekannt. Hierbei handelte es sich aber durchweg nicht um die Initiative des Gesundheits- oder des Schulamtes, sondern um eine Meinungsänderung von seiten der Sonderschulen. Dieser Vorgang wird anhand der Fallbeispiele im folgenden Kapitel dargestellt.

4. 9. Einzelfallanalysen: Das Problem der Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder

Bereits bei kleinen Stichproben (vgl. bisherige Untersuchungsgruppen!) zeigt es sich, daß bei einer quantifizierenden Betrachtungsweise wesentliche Elemente unberücksichtigt bleiben. Im Laufe der durchgeführten Interviews mit Schulleitern und Eltern sowie bei Fragebogenerhebungen und Testversuchen ergab sich die Notwendigkeit, die quantitativ - s t a t i s c h e n Ergebnisse durch eine Analyse der den Einzelfall kennzeichnenden P r o z e s s e zu ergänzen.
Anhand der folgenden Kasuistiken soll dargestellt werden, daß die Förderung eines schwerstbehinderten Kindes in einer Sonderschule von vielerlei Variablen abhängig ist.
Nur bei einer das gesamte Bezugssystem oder den Gesamtkontext berücksichtigenden Betrachtungsweise kann der Gefahr vorgebeugt werden, daß die zu diskutierende Problematik der Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder vorschnell auf eine oder einige wenige Variablen reduziert wird. Es wird zu zeigen sein, daß es nicht etwa nur um die Beurteilung der Fähigkeiten eines Kindes geht, sondern ganz wesentlich um die schulischen und außerschulischen Instanzen, welche in einem interdependenten, prozessualen Geschehen ihren Definitionsbeitrag zu dem leisten, was man unter Schulfähigkeit versteht.
Das dieser Einzelfallanalyse zugrundeliegende Datenmaterial wurde aus den verschiedenen in dieser Arbeit dargestellten Detailuntersuchungen herangezogen.
Im Mittelpunkt stehen dabei zum einen die Interviews mit den Eltern, die in den allermeisten Fällen dem Verfasser sämtliche zur Verfügung stehenden Dokumente überlassen hatten. Die dadurch erhaltenen Materialien konnten zum anderen durch die bereits vorangegangenen Interviews mit den Schulleitern und vor allem durch die am Ende des gesamten Untersuchungsprozesses durchgeführte Sichtung der an Schulämtern vorhandenen Schulbefreiungsakten ergänzt und erweitert werden.

Für die Fallbeschreibungen wurden von den bereits untersuchten 69 Kindern (vgl. Kap. 4.6. und 4.7.) 15 Kinder ausgewählt, und zwar nach folgenden Gesichtspunkten:
Erstens mußte für die in Frage kommenden Fälle genügend Datenmaterial zur Verfügung stehen. Zweitens sollten die ausgewählten Fälle soweit als möglich die übrigen repräsentieren.

Bei den Falldarstellungen werden zunächst objektive Daten in zeitlicher Reihenfolge wiedergegeben (Anamnese nach Elterninterview, Schülerakten, Untersuchungsergebnisse des Verfassers, Schulbefreiungsakten ...). In den meisten Fällen werden diese Fakten vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zum Problem der Schulfähigkeit diskutiert und interpretiert.

Fall 1: G. M., geboren 1962

Die Behinderung des Kindes wird festgestellt, als G. etwa 7 Monate alt ist. Mit einer krankengymnastischen Behandlung wird erst zwei Jahre später begonnen, weil die Eltern von Ärzten angeblich keine entsprechenden Hinweise erhalten. Diese Behandlungen werden an der Einrichtung A.[1)] für cerebralparetische Kinder i. B. durchgeführt, allerdings nur einmal im Monat; denn die Eltern haben die Wegstrecke von ca. 1oo km mit einem öffentlichen Verkehrsmittel zurückzulegen.
Im Alter von 4 Jahren wird G. stationär in die Einrichtung A. in B. aufgenommen. Von der im Rahmen der Einrichtung A. existierenden SoKb wird er für das Schuljahr 1968/69 zurückgestellt. Mit Beginn des Schuljahres 1969/7o wird G. in die SoKb aufgenommen, die er dann drei Jahre besucht. Gegen Ende des 3. Schuljahres (1972) erhalten die Eltern von der Leitung der Einrichtung A. (nicht von der Schulleitung!) einen Brief folgenden Inhalts:

> "Sehr geehrter Herr M.,
> wir möchten Ihnen mitteilen, daß G. aufgrund seiner Behinderungen, nicht mehr bei uns weiter gefördert werden kann, so daß wir annehmen, daß das häusliche Milieu sich auf G. günstiger auswirken würde.
> Wir möchten Sie deshalb bitten, ihn in Zukunft zu Hause zu lassen. Mit freundlichen Grüßen ..."

In der Woche nach Erhalt dieses Schreibens müssen die Eltern ihr Kind zu Hause behalten.
Seit Sommer 1972 lebt G. zu Hause bei seinen Eltern. Er wird weder therapeutisch noch sonst irgendwie gefördert. Seine "Freizeit" verbringt er damit, daß er Kaufhauskataloge durchblättert, Radio hört und mit seinem Kassettenrecorder spielt. Die ärztliche Versorgung durch den Hausarzt beschränkt sich darauf, daß G. laufend 'Valium' verordnet bekommt, ohne das er nach den Aussagen der Eltern nicht schlafen kann.
Pflegegeld erhalten die Eltern noch nicht, da sie es erst vor kurzem beantragten. "Man traut sich ja nicht, wenn man nichts weiß", meint der Vater, der sein Wissen aus einer Fernsehsendung bezog.

[1)] Die für Einrichtungen und Orte verwendeten Buchstaben sind alphabetisch von Fall 1 bis 15 fortlaufend geordnet, sie entsprechen aber nicht den Bezeichnungen in Tab. 2 und 3.

Zur Beurteilung des Kindes:

Jahreszeugnis 1969/7o (SoKb):

> "Der brave und freundliche Schüler nimmt gerne am Unterricht teil . Wegen der starken Behinderung sind im Schulischen sehr wenig Fortschritte erzielt worden. G. erkennt die Kleinbuchstaben a, o, m, i in Druckschrift, eine Mengenerfassung bis 3 ist erkennbar."

Ergebnisse der Untersuchung durch den Verfasser (1974; vgl. Kap. 4.6.):

> G. leidet an spastischer Tetraplegie und ist nicht geh- und stehfähig. In seinem Rollstuhl kann er sich ein wenig (nur mit der linken Hand) selbständig im Raum fortbewegen. Im feinmotorischen Bereich ist die Behinderung sehr stark. Es gelingt ihm nicht, einen Stift vom Tisch aufzunehmen. Er kann den Stift auch nicht in der Hand halten, um damit Striche zu machen. Auch größere Gegenstände (z. B. Würfel) kann er nicht ergreifen.
> Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, daß G. weitgehend bei alltäglichen Lebensvollzügen der Hilfe bedarf (An- und Ausziehen, Essen, Toilette). G. meldet sich aber, wenn er auf die Toilette muß.
> Bei der Durchführung verschiedener Aufgaben erwies es sich als günstig, daß G. über eine gut ausgeprägte Konzentration und Ausdauer verfügt. Sein motorisches Defizit kann er zum Teil dadurch kompensieren, daß er in Sätzen sprechen kann, wenn auch die Sprache infolge der starken Dysarthrie schwer verständlich ist.
> Sprachverständnis ist deutlich vorhanden. Alle konkreten OBJEKTE werden identifiziert, die vorgelegten Aufgaben aus dem PPVT werden alle positiv gelöst. Die Aufgabenreihe FARBEN/FORMEN wird ebenfalls ganz gelöst. Bei den BUNTEN MATRIZEN erreicht G. 9 (von 1o) richtige Lösungen.
> Bei CMMS werden bis auf drei Items alle positiv gelöst.

Zur weiteren Entwicklung:

Im Rahmen der Untersuchung "Schulbefreiungsakten" werden 1975 vom Verfasser die Schülerakten am Staatlichen Schulamt in C. (Heimatlandkreis) eingesehen. Dabei ergibt sich folgendes:

1974 fragt das für die SoKb zuständige Schulamt in B. beim Schulamt in C. an, ob und ggf. wo G. eine Schule besucht. Nachdem daraufhin das Schulamt in C. in Erfahrung bringt, daß G. seit 1972 keine Schule mehr besucht und dies dem Schulamt in B. mitteilt, bittet das Schulamt in B. "um weitere Veranlassung wegen Erfüllung der Schulpflicht und um Mitteilung zu gegebener Zeit".
1975 schreibt das Schulamt in C. einen Brief an die Eltern, in dem es heißt:

> "... Nach einem dem Schulamt C. zugeleiteten Schreiben des Schulamtes ... der Stadt B. besuchte Ihr Sohn G. bis 2.8.72 die private Sonderschule A. in B. Mit Ihrem Schreiben vom 27.11.74 teilten Sie dem o.g. Schulamt mit, daß Ihr Sohn keine Schule mehr besuche.
> Nach Art. 4 Abs. 1 und 2 des Schulpflichtgesetzes sind Sie für die Erfüllung der Schulpflicht Ihres Sohnes verantwortlich. Entsprechend seinem Geburtsdatum müßte Ihr Sohn noch eine Schule besuchen, was Sie in obig genanntem Schreiben aber ausdrücklich verneinen. Um die Fragen der gesetzlichen Schulpflicht Ihres Sohnes zu klären, werden Sie um die Beantwortung folgender Fragen gebeten:
> a) Wann ist Ihr Sohn geboren?
> b) Ist er jemals für bildungsunfähig erklärt worden?
> c) Wo und wie lange besuchte er eine Schule?
> d) Warum nahmen Sie Ihren Sohn aus der Privaten Sonderschule A. in B.?
> e) Besuchte Ihr Sohn nach dem 2.8.72 eine andere Schule oder nicht?
> f) Warum schicken Sie Ihren Sohn nicht mehr in die Schule?"

Das Ergebnis dieser Befragung teilt das Schulamt C. dem Schulamt in B. mit:

> "Das Schulamt teilt Ihnen mit, daß mit Schreiben (der Einrichtung A., d. Verf.) vom 7.6.72 den Eltern ... angeraten wurde, ihr Kind G.M. aus der Anstalt zu nehmen, da es aufgrund seiner Behinderung nicht mehr weiter ... gefördert werden kann und sich das häusliche Milieu auf G. günstiger auswirken würde. Das Kind besuchte A. von 1969 bis 2.8.72; seither lebt es bei den Eltern ohne schulische Förderung. Die Bemühungen, das Kind in eine entsprechende Einrichtung einzuweisen, waren bisher erfolglos. Es dürfte sich in diesem Falle um Bildungsunfähigkeit handeln. Das Gesundheitsamt ist ebenso mit dem Fall befaßt."

Diese Entscheidung mag legal sein, ob sie aber begründet und vor allem verantwortet werden kann, muß in Frage gestellt werden, zumal wenn die Leitung einer Institution, die sich für die Förderung behinderter Kinder zuständig erklärt, die Entlassung eines Kindes damit begründet, daß das "häusliche Milieu", d. h. expressis verbis "keine Förderung",für das Kind "günstiger" sei. Der Schulleiter der SoKb erklärte dem Verfasser gegenüber, daß für das Kind G. vom schulischen Standpunkt aus eine weitere Förderung durchaus möglich und sinnvoll gewesen wäre, daß er aber auf die Entscheidung des Trägers keinen Einfluß hätte.

Ein halbes Jahr nach diesem Schreiben hat sich an der Situation des Kindes und der Eltern nichts geändert. G. ist nach wie vor nicht von der Schulpflicht befreit.

Diskussion:

Durch die Macht der Institution, repräsentiert durch den Träger,und bürokratische Prozedur seitens der Schulaufsichtsbehörden wird dem Kind G. Bildungsunfähigkeit unterstellt. Wie mangelhaft dabei der bürokratische Apparat funktioniert, zeigt der Briefwechsel zwischen zwei Schulämtern und den Eltern des Kindes. Von einer Schulpflichtüberwachung kann keine Rede sein, ebensowenig von Bemühungen, die Schulfähigkeit des Kindes nochmals zu überprüfen. Statt dessen wird versucht, die Angelegenheit in "Ordnung" zu bringen, indem man sich auf vorliegende Akten bezieht. Die Verantwortung für den Schulbesuch des Kindes wird den Eltern angelastet ("Nach Art. 4 Abs. 1 und 2 des Schulpflichtgesetzes sind Sie für die Erfüllung der Schulpflicht Ihres Sohnes verantwortlich ... . Warum nahmen Sie Ihren Sohn aus der Privaten Sonderschule ...? ... Warum schicken Sie Ihren Sohn nicht mehr in eine Schule?"). Die Entscheidung des Trägers der Privaten Sonderschule wird seitens der Schulaufsichtsbehörde in keiner Weise diskutiert und angezweifelt. Im Gegenteil, die Schulbehörde schließt sich dem Urteil des Trägers an ("Es dürfte sich in diesem Falle um Bildungsunfähigkeit handeln".).Die Frage der Schulfähigkeit wird hier auf eine Routine-Verwaltungsangelegenheit reduziert. Die pädagogische Dimension des Entscheidungsprozesses bleibt außer acht, obwohl der Bildungsanspruch des Kindes auch zum Aufgabenbereich einer Schulbehörde gehört.
Zur Entscheidung des Trägers der Privaten Sonderschule ist folgendes zu sagen: Das Vorgehen des Trägers kann nur in der sog. Privatschulfreiheit begründet sein, nach welcher der Träger einer privaten Sonderschule in der Wahl der Schüler frei ist.

Fall 2: G. G., geboren 1963

Im Laufe der ersten 4 Lebensmonate wird die Behinderung des Kindes erkannt und sofort krankengymnastische Behandlung eingeleitet. Zunächst ambulant (2mal wöchentlich), ab dem 5. Lebensjahr teilstationär (Tagesstätte) im Rahmen der Einrichtung A. in B. (vgl. Fall 1). Diese Einrichtung besteht aus einer medizinisch-therapeutischen Abteilung, einer schulvorbereitenden Einrichtung, einer Sonderschule für Körperbehinderte, einer Tagesstätte und einem Internat. Mit der teilstationären Aufnahme besucht G. auch die schulvorbereitende Einrichtung (SVE). Der dafür notwendige Feststellungsbescheid des Schulamtes stammt vom 9.1o.197o und gilt rückwirkend von 1968 an.
Im Jahre 197o wird G. erstmals an einer Volksschule angemeldet und zurückgestellt mit der Begründung, "den körperlichen und geistigen Anforderungen der Volksschule (Grundschule) nicht gewachsen" zu sein. Auch im darauffolgenden Jahr wird G. nochmals an der gleichen Volksschule angemeldet. Die Eltern beantragen nochmalige Zurückstellung vom Schulbesuch.
Die Volksschule übergibt daraufhin die Angelegenheit dem zuständigen Schulamt und teilt den Eltern mit, daß sie von dieser Dienststelle erfahren würden, ob ihr Kind im Rahmen der Einrichtung, in der G. bis jetzt die SVE besucht, beschult werden könnte. Nach Aussage der Eltern und nach dem Aktenstudium erhalten die Eltern darüber aber keine Nachricht und auch keinen zweiten Zurückstellungsbescheid.
Im Jahre 1972 wird ein Antrag der Eltern, das Kind in die SoKb der Einrichtung A. aufzunehmen, von der Leitung der Einrichtung (nicht ausdrücklich von der Schulleitung!) mit der Begründung abgelehnt, das Kind sei nicht schulfähig. Damit wird G. nicht nur nicht in die Schule aufgenommen, sondern gleichzeitig auch aus der teilstationären Betreuung entlassen, da nach den Vorstellungen der Einrichtung nur schulfähige Kinder betreut und behandelt werden.

Vor der eigentlichen Entlassung wird die Mutter durch ein Schreiben des Schulleiters der SoKb vom 25.4.72 darauf vorbereitet:

"Sehr geehrte Frau G.,
Zu Ihrem Kind G. darf ich Ihnen folgendes mitteilen: Bei der Aufnahme in die Sonderschule (der Einrichtung A., d. Verf.) ist die orthopädische Abteilung ... wie der Landesarzt ... entscheidend eingeschaltet.
Nachdem Ihr Kind primär geistigbehindert ist und die bisherigen Therapiemaßnahmen wenig erfolgreich waren, muß die Aussicht auf Einweisung in unsere SoKb derzeitig ungünstig beurteilt werden.
Evtl. wäre eine Beschulung an einer Geistigbehindertenschule in Betracht zu ziehen...
Mit freundlichen Grüßen ..."

Bereits einen Monat später erhalten die Eltern wieder einen Brief des Schulleiters. Dem Brief (vom 19.5.1972) ist die Kopie einer Aktennotiz beigefügt, die das Ergebnis einer Teambesprechung über den Fall G. enthält:

"Eine Einweisung in die Private Sonderschule A. erfolgt über den Landesarzt für Körperbehinderte ...
Die Schulaufnahme wurde nach Auskunft des Schulträgers und Landesarztes nicht vorgenommen, da eine so personalintensive Einrichtung wie A. Kindern vorbehalten sein soll, die den Aufwand rechtfertigen.
Die bisherigen Fortschritte in der Vorschule und krankengymnastischen Behandlung lassen einen erfolgreichen Schulbesuch an einer Körperbehindertenschule nach Auskunft der Beteiligten nicht erwarten, da die Ausfälle auf geistige Schwäche zurückzuführen sind. (Testergebnis liegt nicht vor).
Inwieweit von staatswegen eine Einweisung in eine Privatschule vorgenommen werden kann, wäre eine zu klärende rechtliche Frage."

In der besagten Aktennotiz vom 3.5.71 heißt es:

"Krankengymnastin: Ob das Kind Anfälle hat, ist unklar, da die Mutter keine Angaben machen kann ...

Landesarzt: Das Kind wird nicht schulfähig werden. Es soll einen Spezialstuhl bekommen. Frau G. soll mit G. am Mittwoch zur Mütterberatung kommen.

Logopäde: Der Mutter Anweisungen bei der Mütterberatung gegeben. Die Mutter soll versuchen, mit dem Kind bei der Lebenshilfe unterzukommen."

Nun versuchen die Eltern, G. in der Sonderschule für Geistigbehinderte in B. beschulen zu lassen. G. wird vorgestellt. Im Gutachten der Sonderschullehrerin vom 26.7.72 heißt es:

"Stellungnahme nach einer kurzen Vorstellung des spastisch gelähmten Kindes in Anwesenheit der Mutter:

1. Körperliches Erscheinungsbild:
Das 8 1/2jährige Mädchen ist spastisch gelähmt. Es wird von der Mutter im Kinderwagen gefahren. Hier sitzt es vornübergebeugt mit schlaff herabhängenden Armen und Beinen. Erst bei der Anrede richtet es sich auf.

2. Aussagen der Mutter:
Das Kind kann wegen seiner starken geistigen Behinderung nicht in der Einrichtung A. gefördert werden, erfährt aber wöchentlich eine Behandlung. Außerdem erhält es auf Veranlassung der Kinderärztin Krankengymnastik und Sprachheilbehandlung. Die Mutter hat den Eindruck, daß beim Kind in letzter Zeit ein großer Entwicklungsfortschritt erfolgt sei. Es verlange immer wieder nach Spielsachen, spiele selbständig, beginne mit dem Krabbeln. Es sei nicht mehr so apathisch wie früher, sondern aufgeschlossen und interessiert.

3. Lebenspraktische Anlagen:
Es würde sich jetzt zur Toilette melden. Es ißt selbständig. Es ist aber durch seine Lähmung der ständigen Pflege bedürftig.

4. Sprachliche Entwicklung:
Das Kind spreche spontan einzelne Worte. Während der Beobachtung sah es zwar mit Interesse die vorgelegten Bilderbücher an, gab aber nur lallende Laute von sich.

5. Manuelle Fähigkeiten:
Beim Ballspiel konnte sie den Ball halten, gab ihn aber nicht mehr zurück. Sie greift sehr unsicher nach den Gegenständen. Es gelingt ihr nicht, sie sinnvoll einzusetzen. Sie war sehr ablenkbar.

Zusammenfassung:
Das Kind war sichtlich erfreut über die entgegengebrachte Zuwendung. Seine Entwicklungsstufe entspricht aber nicht den Anforderungen der Sonderschule (G). Die manuelle Förderung müßte noch in Einzelbehandlung erfolgen. Das Kind ist auch noch nicht an eine Gruppe gewöhnt. Es ist deshalb dringend zu empfehlen, daß es vorerst in einem heilpädagogischen Kindergarten gefördert wird."

Daraufhin erfolgt die Unterbringung in einer SVE im Rahmen der Heilpädagogischen Tagesstätte D. in B. Diese SVE wird von einer Sonderschullehrerin der SoGb in B. regelmäßig mitbetreut.

Kurze Zeit nach der Aufnahme in diese Einrichtung werden die Eltern vom Schulamt um Auskunft gebeten, welche Schule G. besuche.
Aus den Akten des Schulamtes geht hervor, daß zum 7.11.1972 das Schulamt seitens der Eltern über den Aufenthalt des Kindes informiert war. Aus den Akten geht nicht hervor, warum der Feststellungsbescheid über die Notwendigkeit der Aufnahme in eine SVE erst am 1o.4.1974 geschrieben wird (wiederum mit Rückwirkung ab 13.9.1973). Ebenso unerklärlich erscheint es, daß 1974 (das Kind ist zu diesem Zeitpunkt bereits 2 Jahre in der SVE der Tagesstätte D.) die SoGb in B. bei den Eltern anfragt, wo sich das Kind befinde.Unerklärlich deswegen, weil die Notwendigkeit der Einweisung in die SVE von einer Lehrerin eben dieser Schule feststellt worden war (26.7.72) und weil diese SVE laufend von einer Sonderschullehrerin eben dieser Schule mitbetreut wird, d. h. das Kind G. müßte der Schule bekannt sein.

In den Schulakten findet sich sein "Testbericht zur Befreiung vom Schulbesuch für 72/73 und 73/74" vom 27.3.1974:

> "1. Schullaufbahn:
> Zurückstellung vom Schulbesuch durch die Grundschule ... Das Mädchen besucht z. Zt. die schulvorbereitende Einrichtung D. ... Eine Aufnahme in die private Sonderschule A. wurde von der Schulleitung wegen schwerer geistiger Behinderung abgelehnt.
>
> 2. Allgemeine Feststellungen:
> Bei G. handelt es sich um ein 1o;5 Jahre altes, erheblich geistig behindertes Mädchen mit spastischer Tetraplegie. Das Mädchen ist ganz auf fremde Hilfe angewiesen. Es kann nur im Rollstuhl sitzen oder auf dem Boden liegen.

3. Sprachliche Entwicklung:

a) Sprachgebrauch: Das Kind gibt nur einige unverständliche Laute von sich. Ein artikuliertes Sprechen ist aufgrund des Spasmus nicht möglich. Auch die logopädische Behandlung war wenig erfolgreich.

b) Sprachverständnis: Kann nicht genau ermittelt werden, in welchem Umfang ein Sprachverständnis vorliegt. Das Mädchen scheint einige Wörter und Sätze, die in seinem Lebensbereich immer wiederkehren, zu verstehen. Arbeitsanweisungen kann das Kind nicht verstehen. Man muß ihm einen einfachen Arbeitsvorgang vormachen (z. B. Bausteine aufeinanderlegen), den es dann mit Hilfe teilweise nachvollziehen kann.

4. Manuelle Fähigkeiten:

Die Bewegungen beider Hände können nicht koordiniert werden. Greifen gelingt mühsam. Große Bausteine kann das Mädchen mit Hilfe zu einem Turm aufeinanderlegen. VL rollt dem Mädchen aus ca. 1 m Abstand einen Ball zu. Es versucht, diesen wieder zurückzurollen, jedoch nicht auf VL gerichtet. Hier wurde nicht genau ersichtlich, ob es sich um fehlende Steuerungsmöglichkeiten oder um mangelndes Aufgabenverständnis handelte.

5. Erfassen, Beobachten, Arbeitsbereitschaft:

Verbale Erklärungen versteht das Kind nicht, es kann aber einige Hantierungen, die VL ihm vormacht, teilweise ausführen, z. B.

a) drei Schweinchen verschiedener Größe in ein Steckbrett einpassen, ebenso einen Kreis und ein Quadrat. Beim Einpassen geht das Kind aber nicht denkend-vergleichend oder probierend vor, sondern es hantiert einfach. Ist die Figur dann mit Hilfe von VL richtig eingepaßt, so hat das Kind aber das Bewußtsein, es richtig gemacht zu haben, es lacht und klatscht in die Hände.

b) drei Würfel werden zu einem Turm aufeinandergelegt, nachdem VL es vorgemacht hat und dem Kind dann bei der Ausführung hilft. Eine andere Anordnung der Würfel kann das Kind nicht nachvollziehen.

c) rote Würfel werden einander zugeordnet; VL nimmt aus einer Menge verschiedenfarbiger Würfel einen roten heraus, führt dann die Hand des Kindes, auch einen roten zu ergreifen und diesen auf den Würfel von VL zu legen. Nachdem VL diesen Vorgang mehrmals mit dem Kind erarbeitet hat, macht es das Kind teilweise alleine.
Dieser Versuch gelingt auch mit blauen Würfeln.

e) Zurollen eines Balles, wie bereits erwähnt.

6. Zusammenfassende Darstellung:
Obgleich das Kind, wie auch im Test vom 26.7.72 erwähnt, über jede Zuwendung erfreut ist und auch kurzzeitige Arbeitsbereitschaft zeigt, entspricht sein Leistungsstand noch nicht den Anforderungen einer Sonderschule für Geistigbehinderte. Da auch die Einrichtung A., die wegen der schweren Körperbehinderung des Kindes geeignet erschien , eine Aufnahme ablehnte, muß Schulbefreiung beantragt werden."

Am 31.7.1974, d. h. über ein Jahr nach Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens, beantragt die SoGb Schulbefreiung. Am 23.1.1975 wird die Schulbefreiung ausgesprochen:

"Das Staatl. Schulamt genehmigt auf Antrag der Schulleitung der Sonderschule "G" ... vom 31.7.1974 und aufgrund des amtsärztlichen Gutachtens vom 16.12.1974 für die Schülerin G. G. ... gemäß Art. 16 Abs. 3 die Befreiung von der Schulpflicht für die Schuljahre 1972/73 bis einschließlich Schuljahr 1974/75."

Das amtsärztliche Gutachten vom 16.12.1974 hat folgenden Wortlaut:

"Das Kind ist dem Gesundheitsamt bekannt. Bei G. besteht eine spastische Tetraplegie mit erheblichem geistigen Entwicklungsrückstand. Das Kind war früher (in der Einrichtung A., d. Verf.) und wurde dort nicht mehr aufgenommen. Nach dem Bericht der überprüfenden Sonderschule kann das Kind immer noch nicht sprechen, das Sprachverständnis kann nicht genau ermittelt werden, die körperliche Behinderung ist ebenfalls erheblich. Der Antrag auf Schulbefreiung wird befürwortet. Dr. N.N."

Dem ist folgendes nachzutragen:
Die Eltern versuchen bereits 1972, ob G. nicht an einer anderen SoGb in E., an der 2 Klassen für schwer Körperbehinderte bestehen, aufgenommen werden kann. Diese Schule wäre grundsätzlich bereit, G. aufzunehmen, muß aber wegen Schulplatzmangels absagen. Diese Aussage der Mutter wird vom Schulleiter bestätigt.
Die SoGb in E. liegt etwa 4o km von der Wohnung des Kindes entfernt. Tägliche Fahrten mit Taxi wären notwendig und möglich gewesen. Der Transport an die SoGb, welche die Schul-

befreiung beantragte, läge wesentlich näher in B. und der Transport wäre durch Schulbusse erfolgt.
Bis 1975 besucht G. noch die Tagesstätte D. Wie uns die Mutter mitteilt, muß demnächst mit einer Entlassung des Kindes gerechnet werden, da die Tagesstätte grundsätzlich nur für Kinder im Vorschulalter konzipiert sei.
Von der Leitung der Tagesstätte D. werden die Aussagen der Mutter bestätigt. Weder die Mutter noch die Tagesstätte D. haben eine Vorstellung davon, wie es weitergehen könnte.

Ergebnisse der Untersuchung durch den Verfasser (1974):

Motorik:
Nicht geh- und stehfähig, muß im Rollstuhl geschoben werden.
Kleinere Gegenstände kann G. nicht vom Tisch aufnehmen. Dagegen kann sie einen Stift in der Hand halten und auch Striche machen (kritzeln). Einen Würfel nimmt sie nach Aufforderung vom Tisch auf und legt ihn in die Hand des VL.

Selbstbesorgung:
Ganz auf Hilfe angewiesen, muß gewindelt werden.

Sprache/Sprachverständnis:
G. spricht nur einige Laute. Das Wort "Ja" drückt sie durch einen a-Laut verbunden mit Blickkontakt aus, "Nein" dadurch, daß sie den Blick abwendet.
Die Kommunikation wird dadurch erleichtert, daß sie fähig ist, auf genügend weit distanzierte Gegenstände auf dem Tisch zu zeigen.
Sprachverständnis ist zweifelsohne vorhanden.
Alle 12 OBJEKTE werden erkannt. Aus der Reihe PPVT werden 16 Aufgaben (von 2o) gelöst.
Die Durchführung der weiteren Testaufgaben mußte abgebrochen werden, da sich G. nicht mehr zum Weitermachen motivieren ließ.

Durch Zufall bekommt der Verfasser im Frühjahr 1976 die Mitteilung, G. sei inzwischen in der SoGb in E. untergebracht. Nach den daraufhin einsetzenden Erhebungen an dieser Schule ergibt sich folgendes Bild:
Nachdem die Tagesstätte D. eine weitere Betreuung des Kindes wegen Überalterung ablehnt, bemüht sie sich dennoch um eine weitere Förderungsmöglichkeit für G. Zu diesem Zweck erstellt die pädagogische Leitung der Tagesstätte ein Gutachten, womit

eine Aufnahme in die SoGb in E. ermöglicht werden soll.

Das Gutachten der Tagesstätte hat folgenden Wortlaut:

"G. ist seit dem 4.1o.1972 in unserer Einrichtung. Sie ist nach wie vor ein sehr erkältungsanfälliges Kind, das sehr oft zu Hause bleibt - oft unentschuldigt - und nur noch sporadisch unsere Tagesstätte besucht.

Im Interesse des Kindes ist das sehr schade, da eine systematische Förderungsarbeit fast nicht mehr möglich ist. G. kommt nach jeder Abwesenheitsperiode sehr verwöhnt und unselbständig zu uns zurück. Die Mutter, die an dem Kind sehr hängt, nimmt G. anscheinend jede körperliche Leistung ab und behandelt sie wie ein Baby. G. ist sehr antriebsarm, durch ihre schwere Körperbehinderung ist jede Aktivität für sie sehr mühsam.

Das Kind ist sehr groß, schwer und steif geworden und für unsere Tagesstätte bereits überaltert. Dies ist auch der Grund, weswegen sie mit Beginn der großen Ferien bei uns ausscheidet. Dabei braucht sie dringend den Umgang mit anderen Kindern und freut sich jedesmal sehr offensichtlich, wenn sie wieder zu uns kommt. Sie hat viel Spaß an allem, was Kinder machen.

G. kann sehr gut beobachten, liebt Gruppenspiele, wie Gegenstände verstecken und suchen und findet dabei mehr, als man diesem passiven Kind zutraut.

Ihre Ausdrucksmöglichkeiten sind sehr gering, sie bemüht sich aber deutlich, sich mitzuteilen. Klar verständlich kommt "ja" und "nein".

Ihre durch körperliche Behinderung schlechte Motorik konnte nicht wesentlich verbessert werden. Vor allem laufen alle motorischen Vorgänge sehr langsam ab.

Ihr Sprachverständnis ist gut. Sie liebt Geschichten, Bilderbücher, Kasperltheater, Musik.

Ihre Selbständigkeit ist gleich Null, hier ist eher ein Rückschritt als ein Fortschritt zu verzeichnen. Auch das Essen ist etwas problematisch. G. erwartet zuerst immer gefüttert zu werden, wie von daheim gewöhnt, bei gutem Zureden versucht sie, allein zu essen, braucht aber viel Zuwendung und Lob dabei. G. muß nach wie vor gewickelt werden. Die Sauberkeitserziehung war bis jetzt ohne Erfolg.

Ich hoffe im Interesse von G., daß sie ab September dieses Jahres in einer ihrem Alter und ihren Möglichkeiten entsprechenden Kindergruppe einer Tagesstätte oder ihr angemessenen Sonderschule untergebracht werden kann. Ich hoffe auch, daß G. dann regelmäßiger als bei uns anwesend sein wird, denn bei systematischer Förderung könnte noch Einiges aufgeholt werden."

Daraufhin erfolgt am 11.7.1975 eine psychologische Untersuchung seitens der Sonderschule in E. durch eine Diplom-Psychologin.

Ihr Gutachten lautet:

"Befund:
G. ist ein 11;9 jähriges, körperlich schwer behindertes Mädchen (eine spastische Paraplegie). Auffällig ist die schwache Kopfkontrolle beim Sitzen und zeitweilig Salivation.

Das Verhalten ist wenig differenziert, zum Teil auch wegen den hoch beschränkten Kommunikationsmöglichkeiten. Die einzigen Sozialreaktionen sind Lächeln (emotionell positive interpersonale Situationen) und Angst (neue Umgebung, fremde Personen). Verhaltensstörungen wie Aggressivität, Trotz, Wut usw. sind nicht (auch zu Hause nicht) anwesend.

Aktives Sprechen ist gering (ca. 1o Worte, wie Papa, Mama, aa/wenn sie "in die Hose" gemacht hat/, ja usw.) Ein gewisses Sprachverständnis ist vorhanden, es handelt sich jedoch nur um ganz einfache, konkrete Begriffe, die mit den üblichen Tätigkeiten täglichen Lebens zusammenhängen (Essen, Schlafen usw.).

G. ist nicht sauber. Wenn Sie hungrig ist und/ oder gut aufgelegt, ißt sie kleingeschnittene Gerichte selbständig, ist sie müde oder will sie nicht alleine essen, braucht sie Hilfe. Beim An- und Ausziehen braucht sie immer Hilfe.

Die gesamte Motorik ist durch die spastische Lähmung behindert. Jede gezielte Bewegung der Beine ist ausgeschlossen. G. ist auf den Rollstuhl angewiesen. Die Kopfkontrolle ist sehr schlecht, das Mädchen kann nicht einmal alleine sitzen (außer auf dem Rollstuhl). Die Motorik der Arme ist besser, das Greifen, Loslassen und einfache Manipulation ist vorhanden, obwohl undifferenziert und unkoordiniert. Das Körperschema sowie die Raumorientation fehlen.

Zusammenfassung:
Das Verhalten ist wenig differenziert, die üblichsten Sozialreaktionen sind Lächeln und Angst. Ein elementares Sprachverständnis ist vorhanden, aktive Sprache gering. Erhebliche Behinderung der gesamten Motorik durch die spastische Lähmung. Nicht sauber, beim Essen zum Teil selbständig, braucht beim An- und Ausziehen immer Hilfe.

Diagnose:
Spastische Paraplegie mit einem erheblichen Entwicklungsrückstand vom Grade schwerer Imbezilität auf der Basis frühkindlicher Hirnschäden unklarer Ätiologie."

Am 31.7.1975 beantragt der Rektor der Sonderschule in E. beim zuständigen Schulamt die Einweisung des Kindes in die Sonderschule:

"Das Kind G. ist geistig und körperlich behindert im Sinne von § 9 und § 4 der 1. DVSoSchG. Ansätze für eine schulische Förderung sind gegeben. Es wird gebeten, das Mädchen in die SoGb in E. einzuweisen ..."

Das für die Sonderschuleinweisung notwendige Gutachten des Amtsarztes[1] vom 25.9.1975:

"Das Kind ist dem GA bekannt.
Bei G. besteht eine schwere Mehrfachbehinderung hirnorganischer Genese. Das fast 12-jährige Mädchen leidet an einer spastischen Tetraplegie mit erheblichem geistigem Entwicklungsrückstand. G. kann noch immer nicht sprechen, das Sprachverständnis kann nicht genau ermittelt werden.

Das Mädchen war infolge seiner schweren Behinderung bisher stets schulbefreit. Der ärztliche Befund hat sich nicht geändert. Unsererseits bestehen erhebliche Zweifel, daß Ansätze für eine s c h u l i s c h e Förderung gegeben sind. Nach den von der Sonderschullehrerin zitierten Paragraphen der 1. DvSoSchG ist die Voraussetzung der schulischen Förderung die Bildungsfähigkeit, die unserer Meinung nach nicht vorliegt. Wir empfehlen G. probeweise 1/2 Jahr zu beschulen und dann durch entsprechende Begutachtung die Schulfähigkeit

[1] Dieses Gutachten stammt von demselben Arzt, der bereits 1974 das Gutachten zum Zwecke der Schulbefreiung verfaßte (vgl. S.257).

feststellen zu lassen.
Auch in diesem Fall wären heilpädagogische Maßnahmen notwendig. Wir bezweifeln aber, daß Schulfähigkeit vorliegt."

Am 6.1o.1975 teilt das Schulamt der Sonderschule in E. mit:

"Entscheidung über die Überweisung an die Sonderschule
Das obengenannte Kind wird mit Wirkung vom 11.9.1975 an die Sonderschule in E. probeweise für 1/2 Jahr überwiesen ... . Nach den getroffenen Feststellungen ist das Kind sonderschulbedürftig ..."

Diskussion:

Der Fall G. G. ist ein deutliches Beispiel dafür, wie die Schulfähigkeit eines Kindes durch das Selbstverständnis vorhandener Sonderschulen definiert wird. Außerdem kommt bei dem ganzen Vorgang zum Ausdruck, welche außerschulischen Instanzen dem Prozeß der Schulbefreiung Vorschub leisten.

Als erstes fällt auf, daß G. an einer Volksschule und nicht an der SoKb der Einrichtung A., in der sie bereits zwei Jahre in der schulvorbereitenden Einrichtung gefördert worden war, angemeldet wurde. Aus den in der Formulierung sehr vage gehaltenen Absageschreiben der Schulleitung der SoKb an die Eltern geht hervor, daß der Grund für die Nichtaufnahme in die Schule nicht von der Sonderschule verantwortet werden will. Der Schulleiter deutet in seinem Brief vom 19.5.72 an die Eltern an, daß es sich um eine Entscheidung des Trägers der Einrichtung A. handelt, zu der auch die SoKb gehört. Die mangelnde Schulfähigkeit des Kindes wird ausschließlich vom medizinisch-therapeutischen her begründet (vgl. Aktennotiz). Die Passagen "nach Auskunft der Beteiligten" und "Testergebnis liegt nicht vor" lassen darauf schließen, daß bei der getroffenen Entscheidung die pädagogische Seite nicht gehört wurde. Ihr fällt jedoch die undankbare Aufgabe zu, den Eltern die Entscheidung der "Beteiligten"

mitzuteilen. Der abschließende Satz aus dem Schreiben des Schulleiters, nach dem dieser Vorgang "eine zu klärende rechtliche Frage" sei, unterstreicht das Unbehagen des Sonderschulleiters an der Entscheidung des Trägers.
Mit diesem Schreiben ist der Fall G. für die Einrichtung A. erledigt.
Entsprechend dem Vorschlag des Schulleiters der SoKb, es an der SoGb zu versuchen ("nachdem Ihr Kind primär geistig behindert ist"), stellen die Eltern ihr Kind dort vor. G. ist inzwischen schon fast neun Jahre alt. Nachdem das Kind bereits für das Schuljahr 197o/71 vom Schulbesuch zurückgestellt war und im Schuljahr 1971/72 immer noch keine Schule besucht hatte (ein Zurückstellungsbescheid liegt jedoch nicht vor), müßte das Kind mit Beginn des Schuljahres 1972/73 eingeschult oder aber von der Schulpflicht befreit werden. Aber auch jetzt wird das Kind wiederum nicht für schulfähig befunden. Das dieser Entscheidung zugrundeliegende Gutachten einer Sonderschullehrerin (SoGb) stützt sich weitgehend auf Berichte der Mutter. Die Angaben zur Schulfähigkeit des Kindes aufgrund der eigenen Beobachtungen der Sonderschullehrerin beschränken sich auf ein Minimum, was bei einer "kurzen Vorstellung" auch nicht anders zu erwarten ist. Wurde von der SoKb die geistige Behinderung als primär bezeichnet, so enthält das Gutachten der SoGb nur den lapidaren Hinweis, daß die Entwicklungsstufe des Kindes nicht den Anforderungen der SoGb entspreche. Als Begründung wird mangelnde manuelle Förderung angeführt. Damit wird - wenn auch nicht expressis verbis - die körperliche Behinderung als primär herausgestellt. Die aufgrund dieses Gutachtens einsetzende weitere Entwicklung macht deutlich, wie groß die Rechtsunsicherheit und wie mangelhaft die Koordination der verschiedenen für den Schulbesuch zuständigen Instanzen ist. Die erneute Einweisung des Kindes in eine schulvorbereitende Einrichtung (mit nachträglichem, rückwirkendem Feststellungsbescheid) ist rechtlich nicht möglich. Obwohl G. nun wieder vorschulisch betreut wird, weiß die Sonderschule davon offensichtlich nichts.

Erst über die Eltern scheint die Sonderschule davon zu erfahren. An dieser Stelle erhebt sich die Frage, wie intensiv die Zusammenarbeit zwischen Sonderschule und SVE sein mag. Nach insgesamt vierjährigem Besuch zweier schulvorbereitender Einrichtungen scheint man an der Sonderschule diesen illegalen Zustand bemerkt zu haben, indem Schulbefreiung beantragt und diese erst ein Jahr später rückwirkend für die Schuljahre 1972/73 und 1973/74 festgestellt wird. Unerklärlich ist es, warum der Feststellungsbescheid (SVE) am 1o.4.74 erfolgt und nur drei Monate später am 31.7.74 Schulbefreiung beantragt wird.
Das der wenige Monate später erfolgten Schulbefreiung zugrundeliegende sonderschulpädagogische Gutachten stammt von der gleichen Sonderschullehrkraft, welche sich in der SVE "von der praktischen Durchführung des Unterrichtsplanes und den dabei gewonnenen Erfahrungen laufend überzeugen (muß)" (VB 5. DVSoSchG 3. Abschnitt).
Bei dem genannten Gutachten fällt auf, daß sich die darin enthaltenen Aussagen nicht auf die Beobachtungen im Rahmen der vorschulischen Förderung, sondern ausschließlich auf Beobachtungen in einer Testsituation stützen. Aufgrund der Erfahrungen des Verfassers bei der Förderung schwerstbehinderter Kinder müßte es in aller Regel nach einer mehrjährigen intensiven Förderung sehr wohl möglich sein, das Sprachverständnis eines Kindes exakter ermitteln und beschreiben zu können. Ebenso könnte geklärt werden, ob es sich bei der Unfähigkeit, einen Ball zu rollen, um "fehlende Steuerungsmöglichkeit oder um mangelndes Aufgabenverständnis" handelt. Auch über die Dauer von Arbeitsbereitschaft könnten nach mehrjähriger Förderung in einer SVE präzisere Angaben gemacht werden.
Die im Laufe von zwei Stunden gemachten Beobachtungen des Verfassers ergeben, daß bei G. Sprachverständnis und Kommunikationsfähigkeit vorhanden sind.
Im Gutachten der SoGb wird zwar von Anforderungen der SoGb

gesprochen. Es kann jedoch nur erahnt werden, worin diese bestehen. Verlangt werden offenbar motorische Fähigkeiten, welche lebenspraktisches Tun ermöglichen. Auf schwerst mehrfachbehinderte Kinder, die durchaus Sprachverständnis und Kommunikationsfähigkeit zeigen, aber vom Motorischen her nicht leistungsfähig sind, scheint nicht nur die SoKb, sondern auch die SoGb nicht eingestellt zu sein.
Die Frage, in welche Sonderschulart mehrfachbehinderte Kinder aufzunehmen sind, wird im Falle G. eindeutig beantwortet. Die SoKb sieht in der geistigen Behinderung die primäre Behinderung und erklärt sich so für nicht zuständig, während die SoGb die Aufnahme ebenfalls ablehnt, u. a. mit der Begründung, daß die Einrichtung A., "die wegen der schweren Körperbehinderung geeignet erschien, eine Aufnahme ablehnte".
Daß G. dann im Alter von 12 Jahren doch noch von einer SoGb aufgenommen wird, läßt darauf schließen, daß es auch bei gleichartigen Sonderschulen keine Koordination hinsichtlich der Schulfähigkeitskriterien gibt. G. wird in die SoGb in E. nicht etwa deswegen aufgenommen, weil sie jetzt schulfähig geworden wäre. Die beiden Gutachten, die der Schulbefreiung bzw. der Schulaufnahme zugrundeliegen, unterscheiden sich in ihrem Inhalt kaum. Offenbar geht die SoGb in E. von einem anderen, erweiterten Begriff von Schulfähigkeit aus, als dies die SoGb in B. und auch der Amtsarzt in seinem Gutachten tun.

Fall 3: L. G., geboren 1961

Mit etwa einem Jahr wird das Vorliegen einer Behinderung (Spastik) festgestellt. Allerdings machen die Ärzte der Mutter - L. ist unehelich geboren - noch die Hoffnung, der Entwicklungsrückstand würde sich aufholen lassen. Seit dieser Zeit erhält das Kind regelmäßig 1mal wöchentlich ambulant krankengymnastische Therapie. Ab dem 3. Lebensjahr wird diese Förderung in der Einrichtung A. in B. (vgl. Fall 1 und 2) durchgeführt. Da die Mutter mit ihrem Kind im Hause der Großeltern etwa 2o km von dieser Einrichtung entfernt wohnt, bringt sie das Kind mit eigenem PKW in die Therapiestunde. Inzwischen hat sich herausgestellt, daß es sich bei der Behinderung des Kindes um eine sehr schwere spastische Tetraplegie handelt.
Für die ersten beiden Schulpflichtjahre (1968/69 und 1969/7o) wird L. von der SoKb der Einrichtung A. vom Schulbesuch zurückgestellt. Als Grund wird angegeben, daß die körperliche Belastbarkeit des Kindes noch zu gering sei. 197o wird das Kind in eine Klasse für Mehrfachbehinderte aufgenommen und dort bis Ende des Schuljahres 1972/73 beschult.
Während der ersten drei Schuljahre bringt die Mutter ihr Kind täglich im eigenen PKW zur Schule. Außerhalb der Schulzeit wird das Kind in der Tagesstätte der Einrichtung A. betreut und nach wie vor therapeutisch behandelt.
Am späten Nachmittag wird L. wieder von seiner Mutter nach Hause abgeholt. Die Mutter fährt täglich etwa 8o km. Allein aus diesem Grund muß die Mutter mit der Einschulung des Kindes ihre Berufstätigkeit (Sekretärin) aufgeben. Zum Ende des Schuljahres 1972/73 stirbt die Großmutter des Kindes. Der noch im Hause lebende Großvater des Kindes bedarf ebenso wie der inzwischen geborene Bruder der Betreuung der Mutter. Von nun an ist es der Mutter nicht mehr möglich, L. selbst in die Schule zu bringen. Daraufhin bemüht sie sich, L. stationär in der Einrichtung A. unterzubringen. Das gelingt aber nur während der Sommerferien im Jahre 1973 in einem "Ferienbett".

Da bis zum Beginn des neuen Schuljahres keine weitere geeignete Transportmöglichkeit gefunden werden kann, muß L. von nun an zu Hause bleiben.
Diese Angaben beruhen auf den Berichten der Mutter des Kindes. Im folgenden soll die Situation aus der Sicht der Einrichtung A. beschrieben werden.

Beurteilung des Kindes durch eine Sonderschullehrerin der SoKb im Schülerbogen (1973):

"L. besuchte seit Beginn des Schuljahres 197o/71 bis 25. Juli 1973 die private Sonderschule A. Der Schüler lebt in F. bei der Mutter, die seit der Einschulung ihres Sohnes nicht mehr berufstätig ist. L. hat einen 4-jährigen Bruder, der gesund ist. Seit dem Tod der Großmutter (Sommer 1973) konnte die Mutter das Kind nicht mehr täglich in die Schule bringen ...
L. besuchte im Schuljahr 1972/73 den 3. Schülerjahrgang meiner Klasse. Sie bestand aus mehrfachbehinderten Kindern, die weder sprechen, schreiben, noch gehen konnten.

Körperliches Erscheinungsbild:
Körpergröße annähernd altersgemäß, Konstitution zart, aber widerstandsfähig (wenige Versäumnisse im Schuljahr), körperliche Entwicklung retardiert.

Behinderung:
Spastische Tetraplegie:

kann nicht gehen
kann nicht sprechen
kann Arme und Hände kaum bewegen
starker Speichelfluß vor allem bei Anstrengungen und Erregung
Seh- und Hörorgane scheinen normal zu sein

Charakter - Verhalten:
Auf fremde Menschen, fremde Situationen reagiert L. zunächst ängstlich (weint),zeigt sich aber bei entsprechender Zuwendung einsichtig und willig. Sobald er Vertrauen gewonnen hat, ist er ein freundliches, heiteres, leicht zu führendes Kind.

Soziales Verhalten:
Er war bei seinen Schulkameraden beliebt: wegen seiner Freigebigkeit, seiner Anteilnahme, seinem Gerechtigkeitssinn. Er zeigte sich kritisch in der Auswahl seiner Freunde. Er zeigt Respekt und Gehorsam seinen Vorgesetzten gegenüber, aber schätzte sie kritisch individuell ein.

Leistungsverhalten:
Interesse: L. kam gerne zur Schule, verfolgte den Unter-

richt aufmerksam, bemühte sich etwas zu lernen, etwas zu leisten.
Ausdauer und Konzentration: L. kann nur begrenzte Zeit konzentriert arbeiten, zeigte aber große Ausdauer bei mechanischen Tätigkeiten (mit dem Rechenkasten).

Häusliche Mithilfe:
Die Mutter ist am schulischen Geschehen sehr interessiert, die Hausaufgaben werden vorbildlich ausgeführt. Sie informiert sich über Lehr- und Lernmethoden, um ihr Kind sachgemäß und kindgemäß zu fördern. Trotz aller Aufgeschlossenheit ist aber eine Überforderung nicht auszuschließen.

Schulisches Leistungsvermögen:
L. kennt die Buchstaben in Druck- und Schreibschrift (geringe Verwechslung von ähnlichen Buchstaben, z.B. R, B) sind immer wieder möglich. Er kennt viele Ganzwörter (Maus, Haus ...). Es gelingt die Zuordnung von Bild und Wort durch Anzeige. Die visuelle Durchgliederung eines Wortes (Auf- und Abbau) gelingt besser als die akustische (kann außer a keinen Buchstaben sprechen). Ansätze zum synthetischen Lesen sind vorhanden. Ebenso das Erlesen und Sinnerfassen kleiner Sätze, z. B. Ergänzen von Lückentexten. Bildgeschichten können logisch und sinngemäß geordnet werden.

Rechtschreibung: beschränkt sich auf das Zerlegen von Ganzwörtern in einzelne Buchstaben, noch viele Regelfehler (mm, nn, e statt ä).

Mündlicher und schriftlicher Ausdruck: sind nicht möglich. Er versucht aber durch Mimik und Gestik sich mitzuteilen.

Mathematik: Zahlenraum 1oo, Mengen und Zahlenbegriff sind noch nicht gefestigt. Vergleich von Mengen mit einer Maßmenge (farbige Stäbe) gelingen noch unsicher (Verwechslung z. B. von 12/21). Auf mechanischer Grundlage sind Rechenoperationen +/- (2,3) möglich. Einmaleins mit 2 und 5 ohne Zehnerübergang. L. rechnet gern.

Sachunterricht: L. zeigt sich seiner Umwelt gegenüber aufgeschlossen und interessiert. Sein Verständnis ist noch stark anschauungsgebunden, die Eindrücke werden zwar einsichtig, aber wenig kritisch verarbeitet. Die Fähigkeit, erlernte Vorgänge auf eine andere Aufgabe zu übertragen (Transfer-Fähigkeit) ist gering. Kindlich-emotionale Betrachtungsweise, noch wenig sachbezogen.
L. ist bildungsfähig. Wegen seiner schweren Behinderung scheint ein Einzelunterricht günstig. Trotzdem möchte die Mutter, daß das Kind in der Schülergemeinschaft aufwächst. Da er sich vorbildlich im Klassenverband verhält und guten Kontakt zu seinen Mit-

schülern pflegt, das Unterrichtsgeschehen mit Interesse und Aufmerksamkeit verfolgt, die Hausaufgaben von der Mutter vorbildlich überwacht werden, ist eine Unterbringung in einer Schule zu befürworten. Die Leistungen entsprechen nicht den Anforderungen des 3. Schülerjahrganges. Es wurde bei der Benotung seinem Fleiß und seinem Lerneifer Rechnung getragen."

Ergebnis der Untersuchung durch den Verfasser (1974):

L. löste sämtliche Aufgaben der Testserie. Die Angaben der Sonderschullehrerin können weitgehend bestätigt werden, soweit das aufgrund einer ca. 3-stündigen Beobachtung möglich ist.

Brief des Schulleiters der SoKb der Einrichtung A. an die Mutter des Kindes vom 18.9.1973:

"Sehr geehrte Frau G.!
... darf ich Ihnen folgendes mitteilen. Ich bedauere es der Entwicklung Ihres Sohnes wegen, daß Sie ab Schuljahr 1973/74 keine Möglichkeit sehen, das Kind weiter an unserer Sonderschule zu belassen.

Sie müssen für das kommende Schuljahr einen Antrag auf Schulbefreiung stellen, da nur bei einer rechtlich einwandfreien Schulbefreiung die Eltern später eine ausreichende Versorgung oder staatliche Unterstützung für ihr Kind erwarten können.
Ich bitte Sie, sich sofort mit dem für Sie zuständigen Schulrat in Verbindung zu setzen, da er als Schulaufsichtsbeamter die rechtlichen Möglichkeiten kennt. Vielleicht besteht auch die Gelegenheit, daß ein Privatlehrer (heilpädagogische Unterrichtshilfe) das Kind wenigstens einmal in der Woche beschult (Überstunden usw.).
Wir wären Ihnen dankbar, wenn Sie nach Ihrem Besuch beim Schulrat mich kurz informieren würden.
Mit freundlichen Grüßen ..."

Im September 1973 erhält die Mutter eine Bescheinigung von der medizinischen Abteilung der Einrichtung A. "zur Vorlage bei der Sozialhilfebehörde":

"Bei dem Kind L. handelt es sich um eine schwere spastische Tetraplegie.
Das Kind war zur gezielten krankengymnastischen Behandlung vier Wochen stationär in einem Ferienbett ... untergebracht. Für eine weitere stationäre

Behandlung des Kindes besteht (in der Einrichtung A., d. Verf.) keine Möglichkeit.
Die teilstationäre Behandlung könnte wie bisher durchgeführt werden, wenn eine geeignete Transportmöglichkeit für das Kind zur Verfügung stehen würde. Dr. N.N."

Am 2o. Dez. 1973 schickt die Leitung der Einrichtung A. (nicht die Schulleitung) folgendes Attest an die Mutter:

"Zur Vorlage bei der Schulbehörde:
Aufgrund des körperlich, geistig und psychisch erheblich retardierten Entwicklungsstandes von L.G., geb. 1961, sehen wir keine effektive Förderungsmöglichkeit durch eine Schule.
Wir schlagen deshalb für den 12-jährigen Jungen Ausschulung und statt dessen weiterhin Behandlung und Beratung wöchentlich in der (Einrichtung A., d. Verf.) vor. Dr.N.N."

Am 22.1o.1974 sendet die Schulleitung der SoKb der Einrichtung A. folgendes hektographierte Schreiben an die Mutter:

"Ihr Sohn L., geb. 1961, schied am ... aus .... aus. Er nimmt seit diesem Zeitpunkt auch am Unterricht der privaten Sonderschule A. nicht mehr teil. Nachdem Ihr Kind noch schulpflichtig ist, ist für Ihr Kind nur bei einem ordentlichen Schulbesuch oder bei einer rechtlich einwandfreien Schulbefreiung die spätere Zukunft und eine evtl. ausreichende Versorgung gesichert.

PS. (handschriftlich hinzugefügt, d. Verf.)
Ist die Schulbefreiung erfolgt? Vielleicht kommen Sie bei mir gelegentlich vorbei. Vielen Dank im voraus.
Mit freundlichem Gruß ..."

Zur weiteren Entwicklung seit Beginn des Schuljahres 1973/74:
Zunächst berichtet die Mutter dem Staatlichen Schulamt in G. und bittet den dortigen Schulrat um Unterstützung bei der Suche nach einem geeigneten Schulplatz. An drei Sonderschulen für Körperbehinderte wird angefragt, jedoch ist die Antwort jeweils negativ:
Zwei Schulen geben als Grund Platzmangel (Internat) an, die andere Schule kann das Kind nicht aufnehmen, da grundsätzlich nur "normalbegabte" Körperbehinderte aufgenommen werden.

In einem Brief vom 13.4.1975 teilt die Mutter dem Verfasser über ihre bisherigen und weiteren Bemühungen folgendes mit: Nachdem alle in Frage kommenden SoKb absagen, rät der Schulrat zu einer Aufnahme in eine nahegelegene Sonderschule für Geistigbehinderte in H. Frau G. stellt ihr Kind daraufhin an dieser Schule vor, und es wird ihr versprochen, das Kind zu nehmen. Kurz darauf wird der Mutter von der Schule telefonisch eine Absage erteilt mit der Begründung, L. sei ein körperbehindertes Kind, dessen Aufnahme in einer SoGb pädagogisch nicht zu verantworten sei.
Diese telefonische Mitteilung wird von der SoGb in H. in einem Schreiben an die Mutter bestätigt:

> "Wie schon mit Ihnen mündlich besprochen, wäre eine auch nur übergangsweise Aufnahme Ihres Sohnes L. in unserer Schule für geistig Behinderte pädagogisch nicht zu verantworten. Lt. Anweisung der Regierung ... bin ich aus versicherungsrechtlichen Gründen dazu nicht einmal berechtigt.
> Ich ersuche Sie deshalb, sich mit ... an der Regierung .... in Verbindung zu setzen, die sich für eine baldige Unterbringung in I. für Sie verwenden will."

Weiter teilt die Mutter dem Verfasser mit:

> "Nach all diesen Ablehnungen der Schulen hatte das Staatl. Schulamt in G. offenbar aufgegeben und der (Einrichtung A. in B., d. Verf.) mitgeteilt, daß I. und H. abgelehnt haben und die Mutter daher das Kind im Heimunterricht unterrichtet. Damit war auch die Sache für das Schulamt erledigt, aber nicht für mich, denn das Kind muß entweder beschult oder schulbefreit werden. Eine Schulbefreiung stellt aber der Schulrat in G. nicht aus, trotzdem ich ihn mehrfach darum gebeten hatte, nachdem ich L. in keiner Schule unterbringen konnte. Mir ist natürlich lieber, L. kommt wieder in eine Schule."

Schreiben des Staatlichen Schulamtes in G. an die SoKb der Einrichtung A. in B.:

> "Nachdem auch I. einen abschlägigen Bescheid gegeben hat und der Schüler auch an der Sonderschule H. keine geeignete Förderung erfahren kann, hat es die Mutter

unternommen, ihren Sohn zuhause im Heimunterricht zu beschulen. Es kann der Mutter bescheinigt werden, daß sie ununterbrochen sich um eine geeignete Beschulung ihres Sohnes bemüht."

Bezugnehmend auf dieses Schreiben des Staatlichen Schulamtes in G., das die Mutter im Abdruck erhält, teilt die Mutter am 3.2.1975 dem Schulrat in G. folgendes mit:

"Ich nehme Bezug auf Ihr obiges Schreiben hinsichtlich des Schulbesuches meines Sohnes L.
Es ist richtig, daß ich mich laufend um eine Beschulung meines Sohnes bemühe und nehme aber auch an, daß Sie als zuständiges Schulamt doch dasselbe tun und nicht die ganze Angelegenheit jetzt mir allein überlassen.
Nach meiner Ansicht sind wir beide verpflichtet, uns um eine geeignete Schule zu kümmern nach wie vor, denn ich weiß nicht, ob der von mir durchgeführte Heimunterricht später einmal, wenn es um die Rente für das Kind geht, anerkannt wird.
Ich bitte, dies doch einmal rechtlich zu prüfen, denn sonst muß das Kind ausgeschult oder schulbefreit werden. Wenn also keine geeignete Schule gefunden wird, muß entweder mein Heimunterricht anerkannt werden oder das Kind muß ausgeschult werden.
Den Nachweis über die Heimbeschulung kann ich jederzeit erbringen und es können auch gern Kontrollen durchgeführt werden.
Besser wäre jedoch eine Schule."

Bald darauf fragt die Mutter bei der orthopädischen Klinik in I. an, ob ihr Kind dort aufgenommen und stationär behandelt werden könnte, damit ihr ein Urlaub ermöglicht wird. Bei der Vorstellung des Kindes beim Chefarzt der Klinik erkundigt sich dieser nach der Schulbildung des Kindes. Daraufhin wird vereinbart, daß mit L. in der Zeit der stationären Klinikbehandlung ein Schulversuch an der unter gleicher Trägerschaft wie die Klinik stehenden SoKb in I. gemacht würde, um zu prüfen, ob eine Einschulung zu Beginn des Schuljahres 1975/76 sinnvoll wäre.
Seit September 1975 besucht L. diese Sonderschule und wohnt im Internat. Die Mutter holt ihn jedes Wochenende nach Hause. Im November 1975 teilt die Schulleitung der SoKb dem Verfasser mit: L. sei ein äußerst schwer behindertes Kind.

Mit solch schwer behinderten Kindern hätte die Schule bisher noch keine Erfahrungen. Obwohl ein herkömmlicher Unterricht sehr schwer sei, stehe fest, daß L. weiter in der Schule bleiben könne.
Von der SoKb in I. war die Aufnahme des Kindes ein Jahr zuvor abgelehnt worden.

Diskussion:

Bei der Entscheidung über den Schulbesuch des Kindes L. spielt das Kind selbst offenbar keine Rolle. Jedenfalls steht das pädagogische Urteil über die Schulfähigkeit des Kindes deutlich im Hintergrund. Aus dem Schülerbogen ("L. ist bildungsfähig."), aus den brieflichen Mitteilungen des Sonderschulleiters ("Ich bedauere es der Entwicklung Ihres Sohnes wegen ...") und aus den vom Verfasser durchgeführten Testuntersuchungen geht hervor, daß an der Schulfähigkeit des Kindes kein Zweifel besteht.
Um dennoch den Tatbestand, daß L. keine Schule besucht, zu legalisieren, wird der Mutter die Verantwortung angelastet und ihr empfohlen, Schulbefreiung zu beantragen, damit "die spätere Zukunft und eine evtl. ausreichende Versorgung gesichert" ist.
Die von der Einrichtung A. damit begründete Absage, daß für eine weitere stationäre Behandlung keine Möglichkeit mehr bestünde, erscheint nicht glaubhaft; denn nur wenige Monate später wird von der Leitung der Einrichtung A. bescheinigt, daß man durch eine S c h u l e keine weitere effektive Förderungsmöglichkeit mehr sehe und daher Ausschulung vorschlage. Damit stehen die Aussagen des pädagogischen Gutachtens in deutlichem Gegensatz zu den Ansichten der Leitung der Einrichtung A. Den Angaben des Schulleiters zufolge (vgl. "Interview Schulleiter") sei die Voraussetzung für eine teilstationäre und stationäre Betreuung eines Kindes im Rahmen der Einrichtung A. die Schulfähigkeit. Aus den Fakten des vorliegenden Falles sowie der Fälle 1 und 2 wird ersichtlich,

daß die Schulfähigkeitskriterien nicht von der Sonderschule, sondern von der medizinisch-therapeutisch orientierten Leitung der Einrichtung A. festgelegt werden. Diese Auffassung wird durch die Aussagen des Schulleiters bestätigt: "Auf die Entscheidung, welche Kinder in die Schule aufgenommen werden, habe ich keinen Einfluß".

Außerdem zeigen dieser und andere Fälle, daß es wenig erfolgversprechend ist, wenn sich Eltern bei der Entscheidung über Schulfähigkeit auf Behörden verlassen. Eine positive Beurteilung der Schulfähigkeit ist offenbar wesentlich von der Initiative und der Energie der Eltern abhängig.

Fall 4: G. H., geboren 1961

Die Behinderung des Kindes wird im Alter von 6 Monaten festgestellt. Mit krankengymnastischer Behandlung wird allerdings erst nach über zwei Jahren begonnen, da den Eltern angeblich kein Hinweis von den Ärzten gegeben wird. Die Behandlung wird in der Einrichtung A. in B. ambulant, jedoch nur "sporadisch" durchgeführt.

1967 erfolgen die erste Schulanmeldung und die Zurückstellung vom Schulbesuch für das Schuljahr 1967/68. In den folgenden Jahren wird G. nicht wieder vom Schulbesuch zurückgestellt.

1971 beantragt der Vater Schulbefreiung. Diese wird am 6.7.71 ausgesprochen mit der Begründung, daß G. nach Mitteilung der Einrichtung A. "weder körperlich noch geistig in der Lage ist, mit Erfolg am Unterricht teilzunehmen". Dieser Entscheidung des Schulamtes liegt weder ein amtsärztliches noch ein sonderpädagogisches Gutachten zugrunde.

Zwei Jahre später bemüht sich der Schulleiter der SoKb der Einrichtung A. beim Schulamt um Hausunterricht für G. Das Schulamt fragt daraufhin bei einer dem Wohnort des Kindes naheglegenen SoGb an, ob eine Lehrkraft diesen Privatunterricht übernehmen könnte.

Vier Monate später antwortet die Leitung dieser SoGb dem Schulamt:

> "Auf Anfrage der SoKb über das Staatliche Schulamt in B. hatte sich Frl. H. sofort bereit erklärt, den gewünschten und erforderlichen Privatunterricht zu übernehmen. Frl. H. hat auf ihre Zusage vom 26.6.73 bis heute noch keine Antwort bekommen. Die SoKb hat sie weder beauftragt, die Stunden zu übernehmen, noch hat man sich von dort aus für die Bereitschaft bedankt.
> Frl. H. ist jetzt nicht mehr bereit, die Stunden zu übernehmen."

Im Sommer 1975 läuft wiederum ein Verfahren zur Schulbefreiung.

Ergebnis der Untersuchung durch den Verfasser (1974):

Bei G. handelt es sich um ein schwerst cerebralparetisches Kind, das nach den Beobachtungen des Verfassers schon vom motorischen Potential her kaum Ansätze von selbständigen Leistungen erbringen kann.
Allerdings muß gesagt werden, daß G. bei zwei Testversuchen an verschiedenen Tagen trotz Bemühens der Eltern merklich gehemmt war, was darin begründet sein mag, daß er außer zur Familie (Vater, Mutter, zwei Geschwister) kaum Sozialkontakt hat.

Nach glaubhaften Schilderungen der Eltern sei das Kind durchaus in der Lage, sich durch Blickkontakt und Mimik verständlich zu machen. G. nähme am familiären Geschehen lebhaften Anteil.

Diskussion:

Daß G. nicht in die Schule aufgenommen wird, dürfte drei Gründe haben:

1. Der Träger der SoKb (die Einrichtung A.) nimmt das Kind nicht auf (vgl. Fälle 1, 2 und 3).
   Der Schulleiter scheint mit dieser Entscheidung nicht einverstanden zu sein und bemüht sich daher - allerdings vergebens - um Hausunterricht.
2. Die Eltern haben sich mit der hoffnungslosen Situation abgefunden und beantragen Schulbefreiung.
3. Die Schulbehörde versagt, indem sie die Entscheidung der Einrichtung A. hinnimmt und dem Antrag der Eltern auf Schulbefreiung entspricht, ohne daß eine entsprechende Überprüfung des Kindes und ein gesetzlich vorgeschriebenes Gutachten verlangt werden.

Fall 5: R. S., geboren 1966

Die Behinderung des Kindes wird im Alter von etwa einem Jahr diagnostiziert. Seit dieser Zeit wird R. ambulant krankengymnastisch behandelt.
Nach den Angaben der Mutter wird eine Aufnahme in die Heilpädagogische Tagesstätte am Wohnort des Kindes wiederholt wegen Platzmangels abgelehnt.

1973 melden die Eltern R. an einer Volksschule an. Für das Schuljahr 1973/74 wird er vom Schulbesuch zurückgestellt. Etwa zur gleichen Zeit stellen die Eltern R. an einer privaten SoGb vor und erhalten eine formlose Absage.

Im Rahmen der im August 1975 vom Verfasser durchgeführten Untersuchung der Schulbefreiungsakten stellt das Schulamt fest, daß im Schulamt nur der Zurückstellungsbescheid 1973/74 vorliegt. Dabei erfährt der Schulrat vom Verfasser, daß R. nicht beschult ist. Daraufhin wird vom Schulamt das Gesundheitsamt beauftragt, die Schulfähigkeit des Kindes zu überprüfen. Über das Ergebnis dieser Untersuchung teilt das Schulamt dem Verfasser in einem Schreiben vom 1o.9.1975 mit:

> "Nach dem vorliegenden Gutachten leidet das Kind aufgrund eines frühkindlichen Hirnschadens an einer spastischen Lähmung beider Beine und an einem erethischen Schwachsinn vom Grade der Idiotie.
> Das abschließende Urteil lautet:
> Das Kind ist unansprechbar, bildungsunfähig und nicht einmal für die Sonderschule (G) geeignet."

Ergebnis der Untersuchung durch den Verfasser (1974):

> Eine Durchführung der Testaufgaben war bei R. nicht möglich. Sein Verhalten ist erethisch. Der Kontakt mit dem VL bestand darin, daß R. auf ihn spontan zurobbte, sich an ihm hochzog und ihn fest umklammerte. Nur für kurze Momente konnte sein Interesse auf Gegenstände (Glocke, Rassel, Auto ...) gelenkt werden. Ansätze von Sprache und Sprachverständnis konnten nicht festgestellt werden.
> Kleinere Gegenstände wie Stifte und faustgroße Bausteine kann er in die Hand nehmen und damit hantieren. In der Selbstbesorgung ist er in allen Bereichen ganz auf Hilfe angewiesen.

Diskussion:

Dieser Fall zeigt, wie mangelhaft die Schulpflicht überwacht wird.
Wenn ein derartiger Mangel entdeckt wird, dann versucht die Behörde, diesen illegalen Zustand dadurch zu beenden, daß ein Schulbefreiungsverfahren eingeleitet wird, welches in diesem und in anderen Fällen schnell und problemlos abläuft, indem auf eine pädagogische Untersuchung verzichtet wird.

Vom medizinischen Gutachter wird "Unansprechbarkeit" als Indiz für Bildungsunfähigkeit angeführt, d. h. das Kind wird durch die Zuschreibung dieser Eigenschaft als bildungsunfähig stigmatisiert. Die Möglichkeit, daß Ansprechbarkeit durch Ansprechen, d. h. durch den Versuch pädagogischer Interaktionen erreicht werden könnte, wird nicht in Erwägung gezogen.
Die formlose, nicht näher begründete Absage einer Sonderschule genügt offensichtlich für den Verwaltungsakt der Schulbefreiung, durch den sich die Schule der weiteren pädagogischen Verantwortung für das Kind entledigt.
In einem Schreiben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an den Präsidenten des Bayerischen Landtags vom 1o.1o.1973 heißt es:
"Da die nach Art. 6 Abs. 1 Nr. 2 SchPG von der Schulpflicht befreiten Personen nicht mehr der Schulaufsicht unterliegen, besteht von seiten der Schulaufsichtsbehörden auch keine Veranlassung, Erhebungen über die Unterbringung dieser Kinder anzustellen. Es bleibt vielmehr den Erziehungsberechtigten überlassen, ob sie diese Kinder zu Hause versorgen oder in Heimen und Kliniken und dergl. versorgen lassen".

Ob diese Rechtsauffassung haltbar ist, mag bezweifelt werden, da es in der Ausführungsverordnung zum Schulpflichtgesetz (AVSchPfliG) heißt: "Ob Bildungsfähigkeit vorliegt, entscheidet das Schulamt ... . Die Entscheidung ist in der Regel nach Ablauf zweier Jahre zu überprüfen". Wenngleich

diese Bestimmung mit Wirkung vom 1.8.1969 außer Kraft trat, wird sie nach wie vor von vielen Schulämtern als Richtlinie bei Schulbefreiung beachtet. Auch in anderen Bundesländern gilt eine entsprechende Regelung (vgl. HECKEL und SEIPP, a.a.O., 281). Wenn auch nach erfolgter Schulbefreiung eine regelmäßige Überprüfung dieser Feststellung nötig ist, dann müßten demnach schulbefreite Kinder auch noch der Schulaufsicht unterliegen.

Fall 6: Th. M., geboren 1961

Als Th. etwa 2 1/2 Jahre alt ist, erscheint den Eltern das Verhalten ihres Kindes auffällig; denn Th. nimmt wenig Anteil an der Umwelt. Der konsultierte Kinderarzt meint, daß es sich bei Th. um einen Spätentwickler handle.
Im Alter von 4 Jahren wird dann eine Hirnschädigung diagnostiziert. Die Ärzte raten den Eltern, sich nach einer geeigneten Einrichtung umzusehen; denn das Kind sei nur "begrenzt lernfähig". Ein Jahr darauf (1966) wird Th. in der Heilpädagogischen Tagesstätte K. in B. untergebracht.
1967 erfolgt die Schulanmeldung an der SoGb in B. Für die Schuljahre 1967/68 und 1968/69 wird Th. vom Schulbesuch zurückgestellt, zuerst mit der Begründung "geistig behindert", dann wird als Grund "mangelnde Schulreife" angegeben.
1969 stellt die Mutter Th. wiederum an der SoGb vor und beantragt gleichzeitig Schulbefreiung.
1971 wird Th. aus der Heilpädagogischen Tagesstätte K. entlassen, da diese nur für Kinder im Vorschulalter konzipiert ist. Th. wird sofort in der Tagesstätte L. aufgenommen, die allerdings mit keiner SVE verbunden ist. Die Tagesstätte K. dagegen versteht sich als SVE und steht mit der genannten SoGb in Verbindung.
Im Jahre 1974 (also drei Jahre später) fragt diese SoGb, die das Kind bereits zweimal zurückgestellt hat, bei den Eltern an, wo sich ihr Kind zur Zeit befinde. Nachdem die Eltern der Schule den Tagesstättenwechsel mitgeteilt habe, beantragt die SoGb am 31.7.74 beim Schulamt Schulbefreiung, die am 21.1.1975 rückwirkend für die Schuljahre 197o/71 und 1974/75 ausgesprochen wird.

Zur Beurteilung des Kindes:

Feststellungsbescheid für die SVE vom 12.12.1968:

"Erheblicher Entwicklungsrückstand,
verhältnismäßig gutes Sprachverständnis,
guter Sprecher (meist ohne Zusammenhang),
soziale Anpassung gut bis auf gelegentliche Schreianfälle,
lebenspraktisch sehr selbständig."

Befund über die Prüfung der Schulreife (1968):

"1. Körperliches Erscheinungsbild:
Th. ist ein sehr schmaler, hochgewachsener Bub, mit blassem Aussehen und einem fernen, verträumten Blick. Es liegt eine Hirnschädigung vor, die bei der Geburt verursacht wurde. Diese Schädigung äußert sich in einem gleichförmigen Schaukeln mit dem Stuhl, einem zeitweiligen Wackeln, Körperstreckungen mit einem leisen Schrei. Seine Bewegungen sind ungezügelt, er hüpft, anstatt zu gehen. Er hört nicht auf die Anordnungen und vergißt das Gesagte.

2. Soziale Anpassung:
In dieser erethischen Haltung fällt die Einordnung in die Gruppe schwer. Er braucht Ruhe, um sich zu konzentrieren. Er braucht persönliche Zuwendung und Bestätigung. Während des Tests gibt sich Th. mehr abwehrend als ängstlich. Er antwortet auf keine Fragen, spricht keine Sätze nach, sondern lockert sich erst, wenn er in Spiel oder Tun versenkt ist. Die aggressive Haltung zeigt sich im Umknicken des Zeichenblattes. Auch unterbricht er mehrere Male, um im Zimmer herumzuhüpfen.

3. Lebenspraktische Anlagen:
Die lebensnotwendigen Verrichtungen, wie Essen, zur Toilette gehen, Nase putzen, kann er. Er erkennt die Dinge und weiß damit umzugehen. Er erfaßt Ordnungen. Doch sein Denken ist behindert durch Stereotypien: "Die Perlen kann ich nicht schlucken". Diesen Satz wiederholt er immer wieder.

4. Sprache:
Er spricht deutlich und in ganzen Sätzen. Vertieft in die Arbeit singt er na, na, na, auf- und absteigend.

5. Fähigkeiten zur Erlernung der Kulturtechniken:
a) Formwiedergabe:
Die Zeichnung des Hauses beweist das Vorhandensein von Intelligenz, der Rauch zeigt seine innere Spannung. Das Zusammenfalten des Blattes regte ihn zum Zeichnen des Hauses an.
b) Formauffassung und Formenaufbau:
Das Lotto gelingt mühelos. Als erstes greift er zum Steckkasten, geht aber probierend, nicht überlegend vor, sucht sehr hastig. Beim Zusammensetzen der Tiere interessiert er sich nur für das Vöglein: singt piep, piep, piep dazu.
c) Farben zuordnen:
Er erkennt und ordnet die Farben.
d) Zahlauffassung und zählen:
Die Bauklötze müssen ihm erst in die Hand gegeben werden, um sie zu zählen. Plötzlich zählt er spontan, aber sehr flüchtig.
e) Handgeschicklichkeit:
Das Auffädeln der Perlen nimmt er geordnet nach eckig und rund vor. Er möchte nicht gestört werden. Plötzlich bricht er seine Arbeit ab.

Zusammenfassung:
Th. kann verstehen und selbst sprechen. Er hat gute Anlagen zur Erlernung der Kulturtechniken. Aber er ist noch nicht fähig, die Forderungen des Schulunterrichts zu erfüllen: Aufmerksamkeit, Konzentration, Einordnung. Seine Anpassungsschwierigkeit, Ablenkbarkeit, Ermüdbarkeit, brauchen noch ein Jahr des ungezwungenen Spiels."

Befund zur Schulfähigkeit (Schulbefreiung) vom 24.4.69:

"Der Junge ist nicht testreif. Die Überprüfung erfolgte nach Gesichtspunkten, die zu diesem Zweck von einem Lehrerkollegium zusammengestellt wurden.

Der Junge entspricht körperlich annähernd seinem LA. Er fällt jedoch durch unausgeglichene Bewegungen und den in die Ferne schweifenden Blick auf. Verschiedene Bewegungen führt er in einem sich wiederholenden Rhythmus aus. Wird er in seinen Riten (Drehen, Herumgehen, bestimmte Kopf-, Arm- und Beinbewegungen) gestört, gelingen weitere Arbeiten nicht mehr, u. U. wird er dann recht abweisend. Zu manchen Arbeiten spricht er echoartig das gleiche Wort oder wiederholt unentwegt die Anordnung. Dabei ist die Beharrung bei einer Beschäftigung nur ganz flüchtig. Auf einige Fragen hintereinander kann er sich nicht ein- bzw. umstellen. Er schaut dann in die Ferne, ist "abwesend" und wendet sich anderen Dingen zu.

Die angebotenen einfachen Bilder kann er bezeichnen (von 17 benennt er 1o), spricht aber unmotiviert dazwischen. Zusammenhänge oder Situationen erfaßt er nicht.
Von den vorgesprochenen Sätzchen wiederholt er nur das Subjekt und weicht anschließend auf seine eigenen Sprachgebilde aus (na-na-ha-ha...). Mengen und Zahlen lassen ihn ungerührt. Er greift wahllos nach Perlen und Klötzen.
Einzelne Formen kann er nachbilden, was als Erfolg mehrjähriger Übung gewertet werden kann.
Der Junge macht den Eindruck, daß er neben der erheblichen Minderbegabung an Störungen der geistigen und seelischen Entwicklung leidet. Die Aufnahme in die Sonderschule zum jetzigen Zeitpunkt erscheint sehr problematisch wegen der sehr schwierigen Verhaltensweisen, der geringen Konzentrationsfähigkeit und der Neigung zu unaufgeforderten sprachlichen Äußerungen. Eine weitere Betreuung in der vorschulischen Einrichtung der heilpäd. Kindertagesstätte ist dringend erforderlich. Da er bereits zweimal zurückgestellt war, muß vorerst Schulbefreiung empfohlen werden."

Überprüfung der Schulreife am 25.4.74:

"1. Erziehungsmilieu:
Der Junge besucht täglich von morgens bis 16.oo Uhr die Tagesstätte ... Nach Angaben des Leiters wohnen die Eltern in einem Einfamilienhaus, der Bruder des Probanden besucht das Gymnasium. Die Mutter soll in ihrer erziehlichen Haltung dem Jungen gegenüber unsicher sein. Seit dem etwa dreijährigen Aufenthalt (in der Tagesstätte, d. Verf.)seien die vorher vorhandenen aggressiven Verhaltensweisen weitgehend abgebaut worden. Der Junge mache in der Gemeinschaft wenig Schwierigkeiten. (Der Leiter der Tagesstätte,d. Verf.)meinte auch, der Besuch einer Schule würde die Entwicklung des Jungen positiv beeinflussen.

2. Körperliche Erscheinung:
Der Junge ist für sein Alter normal groß und sehr schlank. In Kleidung und Aussehen macht er einen sauberen und gepflegten Eindruck. Auffällig sind eine gewisse motorische Unruhe und gelegentliche ticartige Bewegungen mit der Hand. Der Grad der motorischen Unruhe geht aber m.E. nicht über die Grenze der Schulfähigkeit in der SoGb hinaus.

3. Verhalten während der Überprüfung:
Die Kontaktaufnahme über die Sprache gelang gut. Der Junge verstand und beantwortete die Fragen und führte auch Aufträge aus. Er ist in strengem Sinne nicht testfähig, weil die Testfragen unzulässigerweise mehrmals gestellt werden müssen. Unter diesen Bedingungen konnte er aber vier Aufgaben des Stanford-Tests bis zur 5. Jahresreihe lösen. Er kann kurze Sätze nachsprechen. Das Aufreihen der Perlen gelingt auch. Einen Zahlenbegriff konnte ich nicht eindeutig feststellen.
Auffällig waren Sprachstereotypien, die den Testablauf gelegentlich störten. Der Junge sagte mehrmals z. B. "Die Wand ist aus Stein", wobei kein inhaltlicher Zusammenhang mit den Testaufgaben bestand.

Zusammenfassung und Vorschlag:
Der Junge ist zwar im strengen Sinne nicht testfähig. Er erfüllt aber die Mindestanforderungen für die Beschulung in der SoGb: Man kann mit dem Jungen gut Kontakt über die Sprache aufnehmen. Er ist sauber und nach Aussagen des Leiters der Tagesstätte in befriedigendem Maße gemeinschaftsfähig. Ich schlage daher eine versuchsweise Aufnahme in eine seinem Alter und seinen Fähigkeiten entsprechende Gruppe der Sonderschule für Geistigbehinderte vor."

Dem Gutachten beigefügte Aktennotiz des Schulleiters vom 25.7.1974:

"Nach Auskunft des Vaters am 25.7.74 ist das Kind nicht schulfähig. Es läuft unmotiviert davon, reißt aus. Die Türen müßten verschlossen sein. Deshalb lehnt er eine Beschulung ab und wünscht Schulbefreiung."

Gutachten des Staatlichen Gesundheitsamtes (1974):

"Th. ist dem GA bekannt.
Er ist im Rahmen einer frühkindlichen cerebralen Schädigung erheblich geistig retardiert. Nach dem Bericht der überprüfenden Sonderschule war er nicht testfähig. Außerdem bestehen Sprachstereotypien. Eine versuchsweise Aufnahme wurde von der Sonderschule vorgeschlagen, vom Vater aber wegen der jetzt wieder zunehmenden motorischen Unruhe als nicht durchführbar abgelehnt.
Der Antrag auf Schulbefreiung wird befürwortet ..."

Ergebnis der Untersuchung durch den Verfasser (1974):

Verhalten:
Th. folgt bereitwillig in den Untersuchungsraum. Während der gesamten Beobachtungszeit ist er äußerst unruhig. Er fällt von einer Stereotypie in die andere: Nicken, Schaukeln, Schütteln der Hände, Zuckungen im Gesicht, häufige Echolalie, unmotiviertes stereotypes Lachen. Es ist nicht schwer, mit Th. in Kontakt zu kommen. Er reagiert auf Fragen und Anweisungen, allerdings nicht in immer gleicher Weise während der Untersuchung. Bei der Bewertung der durchgeführten Aufgaben ist daher darauf zu achten, daß nicht alle Fehllösungen unbedingt auf ein Nicht-Können zurückzuführen sind, sondern evtl. auf mangelnde Kommunikationsbereitschaft.

Motorik:
Sieht man von den Stereotypien ab, ist seine Motorik unauffällig. Den Stift nimmt er zwar in die Hand, kritzelt auf das Papier, das Nachzeichnen einiger Formen versucht er aber nicht, sondern legt den Bleistift sofort weg. Das gleiche geschieht bei der Aufforderung, mit der Schere zu schneiden.

Selbstbesorgung:
Hier ist Th. sehr selbständig und bedarf keiner Hilfe.

Sprache/Sprachverständnis:
Th. spricht in Sätzen.
Häufige Echolalien.
Sprachverständnis ist deutlich vorhanden. Alle konkreten Objekte werden identifiziert, beim PPVT werden fast alle Items positiv gelöst.

Farben/Formen:
Th. kennt die Farben und ordnet sie richtig zu. Das Zuordnen von Formen gelingt ebenfalls. Nicht dagegen das Legen einer Reihenfolge.

BM:
Alle 1o Aufgaben werden richtig gelöst.

CMMS:
Hier konnte nicht mit Sicherheit festgestellt werden, ob Aufgabenverständnis vorhanden ist. Th. beschrieb die einzelnen Bilder oder wiederholte - echolalieartig - die Aufforderungen.

Diskussion:

Aus den Gutachten geht hervor, daß die Schulfähigkeit im wesentlichen offenbar von der Beurteilung der Verhaltensstörungen des Kindes abhängig ist. Offensichtlich ist die SoGb nicht in der Lage, verhaltensgestörte Kinder zu fördern, während diese Aufgabe seitens der Sonderschule durchaus den Tagesstätten zugeteilt und dort auch mit Erfolg bewältigt wird. Hier wie dort vollzieht sich die Förderung der Kinder in Gruppen. Es ist anzunehmen, daß die SoGb ihre eigentliche Aufgabe mehr im Bereich der kognitiven als in der sozialen Förderung sieht. Gemeinschaftsfähigkeit gilt daher als Kriterium der Schulfähigkeit.
Interessant an diesem Vorgang ist wiederum die Tatsache, daß die Einsicht in die Notwendigkeit und Möglichkeit schulischer Förderung eines behinderten Kindes durch einen Verwaltungsakt sehr schnell revidiert werden kann. Allein die Ansicht des Vaters, sein Kind sei nicht schulfähig, bringt die pädagogische Argumentation zu Fall: Das Kind wird schulbefreit. Paradoxerweise wird die Schulbefreiung von der SoGb beantragt, die kurz zuvor die Schulfähigkeit attestiert hatte. Das zusätzliche Gutachten des Amtsarztes referiert lückenhaft das Gutachten der Sonderschule ("Nach dem Bericht der überprüfenden Sonderschule war er nicht testfähig") und stimmt dem Antrag zu. Damit ist der "Fall" erledigt. Das Kind steht jedenfalls nicht im Mittelpunkt der Diskussion um die Schulfähigkeit und die pädagogische Förderung. Die Verantwortung der Beteiligten beschränkt sich auf die bürokratische Behandlung der Angelegenheit.

Fall 7: U. K., geboren 1960:

Obwohl die Eltern des Kindes schon sehr früh den Verdacht auf eine anomale Entwicklung haben, wird ihnen von Ärzten immer wieder gesagt: "Das wird schon noch!" Erst als U. 6 Jahre alt ist, wird von einer Psychologin die Behinderung festgestellt. Eine Behandlung wird nicht eingeleitet, da in der Gegend keine Möglichkeit vorhanden ist.
Kurze Zeit später wechseln die Eltern jedoch den Wohnort. 1967 wird U. in der Heilpädagogischen Tagesstätte K. in B. aufgenommen.
Am Staatlichen Schulamt liegt lediglich ein Feststellungsbescheid vom 1.9.1967 vor, in dem die Notwendigkeit einer vorschulischen Förderung bestätigt wird.
Von 1967 bis 1972 besucht U. die Tagesstätte K. Dort wird er 1972 entlassen, da er für diese Einrichtung, die nur Kinder im Vorschulalter betreut, zu alt ist. Daraufhin findet U. Aufnahme in der Tagesstätte L. in B. Diese Tagesstätte ist nicht als SVE anerkannt.
In den Akten dieser Tagesstätte findet sich ein "Untersuchungsbefund zur Feststellung der Schulbefreiung" vom 21.3.1971, unterzeichnet von einer Sonderschullehrerin der SoGb:

"Äußeres Erscheinungsbild:
U. ist körperlich sehr zart. Seine Bewegungen sind sehr unruhig. Er springt während des gemeinsamen Spieles öfter auf, um auf einer im Zimmer stehenden Schreibmaschine zu tippen. Nur mühsam kann er zurückgeholt werden.

Soziale Kontaktnahme:
U. ist an den Spielsachen interessiert, wehrt sich aber gegen die Beeinflussung durch die ihm fremde Person.

Leistungsverhalten:
Er baut die Steine aufeinander, ist aber nicht bereit, sie farblich zu ordnen. Das Zuordnen von Formen und Bildern gelingt teilweise. Er bedarf immer der Aufforderung, sich die Aufgabe genauer zu betrachten. Die Mengenauffassung gelingt nicht. Er benennt weder Gegenstände noch Bilder, obwohl er bei vertrauten Personen spricht.

Manuelle Geschicklichkeit ist gegeben, er fädelt die Perlenkette mit Freude auf.

Zusammenfassung:
U. leidet neben der geistigen Behinderung auch an seelischer Fehlhaltung, wodurch er sich vor fremden Personen verschließt und sich allgemein schwer anpaßt. U. hat sich (in der Tagesstätte L., d. Verf.) gut eingelebt, wo seine Fähigkeiten allgemein gefördert werden. Es ist zu empfehlen, ihn weiterhin wegen seines schwierigen Verhaltens vom Schulbesuch zu befreien."

Ob die Schulbefreiung tatsächlich ausgesprochen ist, kann nicht festgestellt werden, da am zuständigen Schulamt keine Akten vorhanden sind, und auch die Eltern bisher keinen Bescheid erhalten haben.

Ergebnis der Untersuchung durch den Verfasser (1974):

Im lebenspraktischen Bereich ist U. sehr selbständig. Er benötigt nur beim Anziehen etwas Hilfe. Während der Testsituation nimmt er nur kurzfristig Kontakt auf.
Auf die einzelnen Testanweisungen reagiert er kaum. Er benennt von den auf dem Tisch liegenden OBJEKTEN 5 spontan. Seine Sprache beschränkt sich während der Untersuchung auf Echolalien. Immer wieder geht er unruhig im Zimmer umher und manipuliert mit allen erreichbaren Einrichtungsgegenständen. Hin und wieder setzt er sich vor den Tisch. Dabei schaukelt er mit dem Oberkörper und trommelt mit den Händen auf den Tisch. Blickkontakt mit dem VL vermeidet er. Sein Verhalten hat autistischen Charakter.

Diskussion:

Die SoGb in B. sieht sich offenbar nicht in der Lage, Kindern mit autistischen Verhaltensweisen gerecht zu werden.
Die Betreuungspersonen des Kindes von der Tagesstätte L. erklären, U. habe sehr große Fortschritte gemacht und bereite in der Gruppe keinerlei Schwierigkeiten.
In Anbetracht dieser Situation ist die Ansicht der Sonderschullehrkraft zu bedenken, ob die Tagesstätte L. nicht tatsächlich der geeignetere Ort für die Erziehung des Kindes ist.

Andererseits muß sich die SoGb fragen, ob es nicht doch ihrem Bildungsauftrag entspräche, die im Rahmen einer Tagesstätte offensichtlich mögliche Förderung schwerstbehinderter Kinder zu realisieren.

Fall 8: A. S., geboren 1965:

1970 wird das Kind A. in einer kinderpsychiatrischen Klinik ambulant "zur Klärung eines allgemeinen Entwicklungsrückstandes" mit folgendem Ergebnis untersucht:

"... Die frühkindliche Entwicklung war normal. Sitzen mit 7 Monaten, laufen mit 1o Monaten, erste Worte mit ungefähr 8 Monaten, sauber mit 2 Jahren. Im Juni 1967 machte das Kind eine schwere "Virusgrippe" mit, mit über 4o° Fieber für 2 Wochen, Durchfall, Erbrechen, eitriger Halsentzündung. Danach war es einige Zeit apathisch, hatte ungewöhnlich starken Durst, hustete und schnupfte längere Zeit.
Es hat noch monatelang über Bauchschmerzen geklagt und Durchfall gehabt. Nach Überwindung dieser Krankheit war A. viel ruhiger als vorher, hat nicht mehr gesprochen und war wieder unsauber.
Im November 67 hatte A. Brechdurchfall ohne Fieber, mit Exikose, lag 6 Tage im .... Krankenhaus. Dort wurde erstmals der Verdacht eines organischen Hirnschadens geäußert.
Ein EEG in der ...Kinderklinik vom Juli 1968 zeigte Theta-Wellen mit steilen Formen rechtsbetont. Dieser Befund wurde als Residualschaden einer frühkindlichen Gehirnschädigung beurteilt.
Nach Angaben der Eltern sei der Bub seit dieser Zeit in seiner psychomotorischen Entwicklung praktisch stehengeblieben. Besonders falle seine ständige Unruhe und Schlaflosigkeit auf, die auf Truxal nicht reagiere. Er verletze sich öfter bei Klettereien, scheine aber recht schmerzunempfindlich zu sein. Er reisse viel und ziehe Fäden, schaukele und hoppse stereotyp auf Bett oder Sofa.

Die Familienanamnese ist auf beiden Seiten unauffällig in Bezug auf neurologische oder psychiatrische Krankheiten.

Befund:
4;9jähriger, körperlich normal entwickelter Junge, der außer Hypospadie II. Grades und Leistenhoden rechts keinen besonderen internen oder neurologischen Befund zeigt.

Im Verhalten ist A. überaus unruhig und getrieben, läuft ziellos im Raum umher, faßt alles an und versucht es in den Mund zu stecken, hat keinerlei Tendenz zu irgendeiner sinnvollen Beschäftigung. Er reißt und ißt mit Vorliebe alles Papier, das er erreichen kann. Er reagiert auf Geräusche, auf seinen Namen, auf einfache energische Befehle. Er hat keinerlei Sprache, nur unartikulierte Plapperlaute.

Ein psychologischer Test war wegen der extremen Unruhe und fehlenden Kooperation des Buben nicht durchführbar, jedoch erscheint bei längerer Beobachtung sein psychomotorischer Entwicklungsstand auf der Stufe eines 1-2jährigen Kindes zu sein.

Ein Truxal-EEG war stark abnorm, mit durchlaufenden Spikes der rechten und spike - wave - Gruppen der linken Hemisphäre, sowie paroxysmalen langsamen Wellengruppen mit eingelagerten Spitzen.

Zusammenfassend sind wir der Meinung, daß es sich um eine erethische Idiotie nach Hirnschädigung durch Encephalitis handelt. Wir glauben, daß die hochfieberhafte Erkrankung im Juni 1967 durch Enteroviren verursacht wurde, die dann auch das Gehirn betroffen haben.

Wir haben den Eltern geraten, wegen der schwierigen Handhabung des Kindes, und um die Erziehung der zwei jüngeren, gesunden Brüder nicht zu beeinträchtigen, das Kind in ein Heim zu geben. Besonders Frau S. jedoch möchte dies derzeit noch nicht in Betracht ziehen; es bleibt die Möglichkeit, A. wenigstens tageweise in eine Heilpädagogische Tagesstätte zu geben, und wir haben, vor allem aus fahrtechnischen Gründen, die Tagesstätte K. in B. empfohlen."

Am 1o.2.1971 wird A. in der Heilpädagogischen Tagesstätte L. in B. aufgenommen, die er bis heute besucht.
Nach der ersten Schulanmeldung an einer Volksschule wird das Kind für das Schuljahr 1971/72 vom Schulbesuch zurückgestellt.

Am 7.12.1972 schreibt das Staatliche Schulamt an die Eltern:

"Vollzug des Schulpflichtgesetzes: ...
Sehr geehrte Eltern!
Aufgrund des Gutachtens des Staatlichen Gesundheitsamtes ... und der Stellungnahme von Dipl. Psych. N.N. kommt das Staatliche Schulamt zu der Auffassung, daß Ihr Kind A. durch keine Schule oder Einrichtung im Sinn des Art. 3 Abs. 1 Sonderschulgesetz mehr weitergebildet werden kann. Es ist deshalb beabsichtigt, das Kind von der Schulpflicht zu befreien.
Sie werden um baldige Stellungnahme gebeten.
Hochachtungsvoll!"

Am 29.1.1973 wird die Schulbefreiung ausgesprochen mit der Begründung:

"Die Entscheidung beruht auf Art. 16 Abs. 3 SchPG...
Das Kind leidet an einer frühkindlichen Hirnschädigung im Sinne eines erethischen Schwachsinns mit erheblicher motorischer Unruhe sowie Sprachverlust."

Die Initiative, die zur Schulbefreiung führt , geht von der Tagesstätte L. aus. Die an dieser Einrichtung angestellte Psychologin schreibt am 1o.1o.1972 an das Staatl. Schulamt:

"Sehr geehrter Herr Schulrat,
die Eltern von A.S. werden bei Ihnen einen Antrag auf Schulbefreiung stellen. Dazu möchten wir folgendermaßen Stellung nehmen:
A. besucht seit Februar 1971 die Heilpädagogische Kindertagesstätte L. Es handelt sich um eine Einrichtung für schwerstbehinderte - meist autistische - Kinder ..., und es werden hier Kinder gefördert, die aller Voraussicht nach nicht schulreif werden oder bereits schulbefreit sind.
A. war bei der Aufnahme in die Tagesstätte hypermotorisch ängstlich, zeigte keine Ansätze, sich in die Gruppe einzuordnen, sprach nicht und näßte und kotete auch tagsüber ein.
Durch die Therapie in der Tagesstätte besserte sich sein Verhalten soweit, daß er viel ruhiger wurde, die massive Ängstlichkeit und die Einschlafstörungen abgebaut werden konnten. Er spielt in der Gruppe mit, spricht jedoch nicht, kotet und näßt noch weiterhin ein, ein Toilettentraining wird durchgeführt.

Zusammenfassung:
Nach dem Befund (der kinderpsychiatrischen Klinik vom 29.5.197o, d. Verf.) und unseren Beobachtungen ist die Schulbefreiung angezeigt.
Das Kind ist u. E. auch nicht in einer Vorschule für geistig behinderte Kinder, sondern nur in einer Spezialeinrichtung zu fördern.
Da die Eltern das Kind nicht in ein Heim geben wollen (was bei dem Platzmangel auch schwierig wäre),scheint es angemessen, das Kind in der ihm vertrauten Einrichtung zu belassen."

Diskussion:

Hier handelt es sich um einen Fall, bei dem die SoGb in den Entscheidungsprozeß überhaupt nicht einbezogen wird. Es ist zu fragen, ob ein Psychologe, der behinderte Kinder in einer nichtschulischen Einrichtung betreut, die fachliche Kompetenz besitzt, über etwas zu urteilen, was er nicht kennt. Sein Urteil wird seitens des Schulamtes jedoch ohne weiteres anerkannt. Die Beurteilung der Schulfähigkeit eines Kindes müßte in erster Linie Sache der Schule sein und nicht Aufgabe irgendwelcher außerschulischer Instanzen.

In einem Gespräch erklärte der Leiter der Tagesstätte L., daß aufgrund seiner Erfahrungen derartige Fälle keine Aussicht auf die Aufnahme in eine Sonderschule hätten. Daher versuche er es erst gar nicht mehr, er sei vielmehr darum bemüht, mit seiner Einrichtung eine Alternative zur Sonderschule zu verwirklichen. Der Schulbefreiungsbescheid sei für ihn nur ein formaler, jedoch notwendiger Verwaltungsakt.

Auch der Leiter einer SoGb in B. wies darauf hin, daß diese Tagesstätte für nichtschulfähige, schulbefreite Kinder die geeignete Einrichtung sei.

Damit wird die Sonderschule entlastet. Eine Diskussion um die Problematik der Schulbefreiung erübrigt sich damit für die SoGb weitgehend; denn eine weitere intensive Förderung der vom Schulbesuch befreiten Kinder ist durchaus gewährleistet.

Es bleibt allerdings die Frage, ob die hier von einer Tagesstätte übernommene Aufgabe der Förderung schwerstbehinderter Kinder nicht doch zum Auftrag der Sonderschule gehört (vgl. Fall 7).

Fall 9: C. K., geboren 1961

Die Behinderung des Kindes wird mit etwa 1 Jahr festgestellt. Seit dieser Zeit wird C. krankengymnastisch und teilweise auch beschäftigungstherapeutisch behandelt. Zu diesem Zweck fahren die Eltern in den ersten Jahren einmal in der Woche mit ihrem Kind von ihrem Wohnort in die etwa 60 km entfernte Frühförderungseinrichtung M. in N.

1968 wird C. an der Volksschule angemeldet. In dem Zurückstellungsbescheid dieser Schule vom 15.7.68 heißt es:

> "Es wird beantragt, das Kind ... von der Schulpflicht zu befreien. Bei dem Kind liegt nach dem vorliegenden amtsärztlichen Zeugnis des Gesundheitsamtes ... vom 10.2.1967 infolge spastischer Lähmung eine dauernde Einbuße der körperlichen Beweglichkeit vor."

Außer diesem Zurückstellungsbescheid sind am Staatlichen Schulamt keine Akten über das Kind vorhanden.

Der leitende Arzt des Gesundheitsamtes erklärte dem Verfasser, daß im Gesundheitsamt nur ein Befund vom Jahre 1971 vorliege, der besagt, daß das Kind "spastisch gelähmt" sei, an "geistiger Behinderung" leide und "nicht schulfähig" sei. Im gleichen Befund werde um Schulbefreiung gebeten. Der Arzt versicherte, daß C. zur Erstellung dieses Befundes nicht untersucht worden sei; das ergebe sich aus den Angaben in der Karteikarte. Der Befund basiere vielmehr auf früheren Untersuchungen des Kindes. Angaben darüber seien jedoch nicht mehr auffindbar.

Daß C. tatsächlich von der Schulpflicht befreit ist, zeigt der Bescheid vom 22.8.1968, den die Eltern zusammen mit einer Rechtsbehelfsbelehrung erhalten. In dem Bescheid heißt es:

> "Bei dem für das Schuljahr 1968/69 vom Schulbesuch zurückgestellten Kinde ... liegt nach dem amtsärztlichen Zeugnis des Staatl. Gesundheitsamtes ... vom 1o.2.1967 infolge spastischer Lähmung eine dauernde Einbuße der körperlichen Beweglichkeit vor.
> Die sachliche und örtliche Zuständigkeit des Staatl. Schulamtes zur Entscheidung über Befreiung von der Schulpflicht stützt sich auf § 2 Ziff. 2 des Gesetzes über die Schulpflicht i. d. Fassung vom 31.8.1957 (GVBl. S. 197) und 1o.7.61."

Seit dieser Zeit lebt C. im Elternhaus. Alle 2 Wochen erhält er ambulant - inzwischen am Heimatort - eine Stunde krankengymnastische Therapie.

Die Entscheidung über die Schulbefreiung vom Jahre 1968 ist bisher nie überprüft worden.

Ergebnis der Untersuchung durch den Verfasser (1974):

Motorik:
C. ist nicht geh- und stehfähig, er muß im Rollstuhl geschoben werden.
Kleinere Gegenstände kann er nicht ergreifen. Nach einigen Versuchen gelingt es ihm, einen Würfel vom Tisch aufzunehmen und ihn in eine Dose zu legen.

Selbstbesorgung:
C. ist ganz auf Hilfe angewiesen, er meldet sich jedoch zur Toilette.

Sprache und Sprachverständnis:
C. spricht einzelne Laute. Er bemüht sich zwar "ja" und "nein" zu sagen, was aber kaum verständlich wird. Allerdings kann er "ja" und "nein" durch Gesten und Mimik eindeutig ausdrücken.
Sprachverständnis ist deutlich vorhanden, beschränkt sich jedoch weitgehend auf den konkreten Bereich.
Alle 12 OBJEKTE werden identifiziert; bei der Aufgabenreihe PPVT werden 12 von 2o Bildern erkannt.
Versuchsweise wurden bei einzelnen Aufgabenstellungen bei der Reihe PPVT andere Formulierungen verwendet, z. B. statt "Sommersprossen": Flecken im Gesicht, statt "Gebäck": Kuchen, statt "eingeschlossen": Käfig, oder statt "Lichtsignal": Ampel. Daraufhin erfolgten positive Lösungen. Diese Tendenz wurde auch bei anderen Kindern festgestellt, was daran liegen könnte, daß

nichtbeschulte Kinder in ihrem Erfahrungswissen und in der Abstraktionsfähigkeit zu wenig gefördert werden.

Farben/Formen:
C. erkennt die Farben und kann sie zuordnen. Ebenso kann er die Formen "rund" und "eckig" unterscheiden und daraus durch den VL eine Reihe legen "lassen".

BM und CMMS:
Keine Lösungen.

Diskussion:

Kurz (1 Monat) nach erfolgter erster Zurückstellung vom Schulbesuch wird C. von der Schulpflicht befreit. Zu diesem Zeitpunkt besteht in N. - in der Nähe der Einrichtung M. - eine Sonderschule für Körperbehinderte mit Internat. Dort wird das Kind jedoch nicht vorgestellt und ist bis heute der Schule nicht bekannt.
In den vergangenen Jahren wurde von keiner Seite aus eine Initiative ergriffen, das Kind doch noch schulisch zu fördern. Der bei Beginn der Schulpflicht ausgesprochene Schulbefreiungsbescheid hatte also endgültigen Charakter. Im zuständigen Schulamt und im Gesundheitsamt sind außer dem Zurückstellungsbescheid keine Akten über das Kind vorhanden.
Die Eltern des Kindes wurden im Rahmen der bisher stetig durchgeführten krankengymnastischen Behandlung nicht auf die Notwendigkeit schulischer Förderung hingewiesen. Die notwendige Koordination und Kooperation der verschiedenen Stellen (Schulamt, Gesundheitsamt, medizinisch-therapeutische Betreuung) sind offensichtlich nicht vorhanden.

Fall 1o: H. B., geb. 1964

Die Behinderung des Kindes wird bereits bei der Geburt festgestellt. Seit dieser Zeit wird H. in der Einrichtung M. in N. ambulant krankengymnastisch behandelt. Ab 1967 besucht er die Tagesstätte im Rahmen der Einrichtung M.

1971 erfolgt die erste Schulanmeldung an der SoKb in N. Für die Schuljahre 1971/72 und 1972/73 wird H. vom Schulbesuch zurückgestellt. Gleichzeitig stellen die Eltern H. auch an der SoGb in N. vor, erhalten aber immer eine Absage.
Auch zu Beginn des Schuljahres 1973/74 wird von der SoKb und der SoGb die Aufnahme des Kindes abgelehnt. Darüber wird das Staatliche Schulamt informiert, welches zum Zwecke der Schulbefreiung beim Staatlichen Gesundheitsamt ein entsprechendes Gutachten anfordert.
In dem Gutachten des Staatlichen Gesundheitsamtes vom 29.6.73 heißt es:

> "Schwachsinn schweren Grades, ... starke körperliche Unterentwicklung, ... Sprachentwicklung stark gestört. ... Eine Nachuntersuchung wird nach 4 Jahren vorgeschlagen ..."

Mit Schreiben vom 4.7.1973 des Staatl. Schulamtes wird das Kind vom Schulbesuch befreit:

> "In einer gutachtlichen Äußerung des Staatl. Gesundheitsamtes ... vom 29.6.1973 wurde festgestellt, daß bei Ihrem Kind Schwachsinn schweren Grades und eine starke körperliche Unterentwicklung besteht. Außerdem ist die Sprachentwicklung stark gestört. Eine Nachuntersuchung wird vom Staatl. Gesundheitsamt nach 4 Jahren vorgeschlagen.
> Das Kind ist daher für die nächsten 4 Schuljahre 1973/74, 1974/75, 1975/76 und 1977/78 bildungsunfähig!"

Nach der erfolgten Schulbefreiung wird H. weiterhin in der Einrichtung M. in N. betreut und gefördert.
Im Laufe des Jahres 1973/74 bemüht sich die Mutter des Kindes um eine Aufnahme an der privaten SoGb in N.

H. wird zu Beginn des Schuljahres 1974/75 von der SoGb aufgenommen, ohne daß er dort vorgestellt oder gar getestet wird. Die bisherige Betreuerin des Kindes in der Einrichtung M. beschreibt lediglich H's. Verhalten der Lehrerin gegenüber. Das Kind wird auch ohne jede Formalität, d. h. ohne Einweisungsbescheid des Schulamtes eingeschult. Erst als sich die Lehrerin nach Beginn des Schuljahres beim Schulamt erkundigt, wie es denn um die Einweisung des Kindes stünde, stellt es sich heraus, daß H. von der Schulpflicht befreit ist. Erst im Mai 1975 fordert das Schulamt ein Gutachten der Lehrerin an. Diesem im folgenden wiedergegebenen Gutachten liegt also eine Beobachtungs- und Förderungszeit von etwa einem halben Jahr zugrunde.

"Bei H. besteht noch nicht die Möglichkeit, den IQ mit Hilfe eines der üblichen Testverfahren festzustellen.
Für sein Alter ist H. zu klein und zu schmächtig. In der Grob- und Feinmotorik weist er spastische Züge auf. Es läßt sich beim Greifen, Stecken und Fädeln eine Zielunsicherheit feststellen, die in der rechten Hand besonders stark ausgeprägt ist. Bei allen seinen Tätigkeiten bevorzugt H. die linke Hand. Auffallend ist die sprachliche Retardation. Zu Beginn des Schuljahres beherrschte er nur die Vokale, die Konsonanten wurden undeutlich oder gar nicht gebildet. H. versucht aber immer wieder Wörter nachzusprechen, die bekannten Gegenstände beim Namen zu nennen. Diese Einstellung wirkt sich positiv auf die logopädische Arbeit aus. Von medizinischer Seite aus müßte evtl. ein organischer Schaden der Sprechwerkzeuge abgeklärt werden.
H. kann sich nur für kurze Zeit auf eine Sache konzentrieren. Jede Störung von außen lenkt ihn sofort von seiner Arbeit ab.
Einfache Aufträge werden verstanden und ausgeführt. Die vier Grundfarben kann er voneinander unterscheiden und zuordnen. Einfache, klare Formen werden behalten und wiedererkannt, z. B.: Apfel, Banane, Ball etc.

Gesamteindruck:
H. macht einen ruhigen, freundlichen und sehr gepflegten Eindruck. Aufgrund seiner sprachlichen und körperlichen Retardation hat er es schwer, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen, sich verständlich zu machen oder sich durchzusetzen bzw. sich zur Wehr zu setzen. Deshalb tut er

manchmal seinen Willen durch Zornesausbrüche kund. Auf seine Leistungen, wie beispielsweise Arbeitsblätter, Bilder oder Bastelarbeiten ist er sehr stolz und zeigt sie gerne her.

Zusammenfassendes Urteil:
H. weist einen großen Entwicklungsrückstand auf. Positive Ansatzpunkte für eine Förderung sind in der Tatsache zu sehen, daß er mitmacht und sich über seine Ergebnisse freut.
H. bedarf deshalb einer gezielten, individuellen Förderung und Betreuung durch vielseitige Anregungen und Übungen, wie es in der SoGb möglich ist.
Ich schlage deshalb eine Einweisung des Kindes H. in die Unterstufe der SoGb vor.
N., den 3o. Mai 1975."

Daraufhin erfolgt die Einweisung des Kindes H. in die SoGb. Gleichzeitig wird mit Schreiben des Staatlichen Schulamtes vom 28.7.1975 der Schulbefreiungsbescheid aus dem Jahre 1973 aufgehoben:

"Aufgrund des Gutachtens Ihrer Schule vom 3o.5.75 und der Zustimmung des Staatlichen Gesundheitsamtes vom 21.7.1975 wird der Bescheid vom 4.7.1973, in dem das Kind für bildungsunfähig erklärt worden war, aufgehoben ..."

Diskussion:

Eine andere Sonderschullehrerin an der SoGb in N. äußerte in einem privaten Gespräch, daß sie das Kind H. "nach wie vor" für bildungsunfähig halte. Damit wird deutlich, daß die Aufnahme des Kindes in die Sonderschule nicht der S o n d e r s c h u l e zuzuschreiben ist, sondern einer bestimmten an dieser Schule tätigen L e h r e r i n. Mit anderen Worten: Die Entscheidung darüber, ob ein Kind "bildungsfähig" oder "bildungsunfähig" ist, hängt nicht allein von irgendeiner S c h u l konzeption ab, sondern ganz wesentlich von der Auffassung und der Interpretation des Begriffs "Schule" und damit "Schulfähigkeit" eines Sonderschul l e h r e r s.

Alles, was auf diese letztlich persönliche Entscheidung dieser Lehrkraft hin entschieden wird, ist bürokratische Prozedur. Daraus folgt: Bürokratische Prozedur kann nicht allein durch bürokratische Verordnungen in Form von Gesetzen und Durchführungsverordnungen etc. überwunden werden, sondern vor allem durch Verständigung der betroffenen Personen, die am jeweiligen Entscheidungsprozeß beteiligt sind.

Es handelt sich hier offensichtlich um ein echtes Dilemma. Die Gespräche mit Sonderschullehrern, Schulräten und Ärzten an Staatlichen Gesundheitsämtern bestätigen dies.
Schulrat R. vom Schulamt in N. sinngemäß: Das Kind spielt bei der Schulbefreiung keine Rolle, wichtig ist nur der A k t. Alles muß stimmen. Wenn von irgendwoher Schulbefreiung beantragt wird, genügt der Stempel des Staatlichen Gesundheitsamtes, den die Ärzte "ohne weiteres" geben.

Diese Aussage wird durch vorliegende Untersuchungen bestätigt.

Fall 11: S. G., geboren 1965

Die Behinderung des Kindes wird sofort nach der Geburt erkannt. In der folgenden Zeit wird das Kind regelmäßig krankengymnastisch und beschäftigungstherapeutisch in der Einrichtung M. in N. ambulant behandelt.
Mit ca. 3 1/2 Jahren wird S. teilstationär in die Einrichtung M. in N. aufgenommen und dort neben der therapeutischen Betreuung auch pädagogisch im Rahmen einer Tagesstättengruppe gefördert.

Von der SoKb in N. wird das Kind für die Schuljahre 1972/73 und 1973/74 zurückgestellt. Zu Beginn des Schuljahres 1974/75 schreibt der Schulleiter dieser Sonderschule an das Schulamt:

> "Anläßlich der Schuleinschreibung 1974/75 wurde uns ...das obengenannte geistig und körperlich schwerbehinderte Kind zum 3. Male vorgestellt. Dabei mußte wiederum festgestellt werden, daß es zur Zeit weder bei uns noch in einer anderen uns bekannten Einrichtung Bayerns beschulbar ist. Wir bitten Sie deshalb um Feststellung der Schulunfähigkeit."

Am 3o.9.1974 wird vom Schulamt für die folgenden zwei Jahre Schulbefreiung "wegen Bildungsunfähigkeit" ausgesprochen. Begründet wird die Schulbefreiung mit einem Gutachten des Staatl. Gesundheitsamtes vom 16.9.1974:

> "... erhebliche Hirnschädigung mit schwerer körperlicher und geistiger Behinderung ... Die Gesamtentwicklung des Kindes blieb deutlich retardiert. Eine Sprachentwicklung ist bis heute nicht zu erkennen. Trotz intensiver Ganztagsbehandlung ... seit 25.6.69 ist die spastische Tetraplegie so ausgeprägt, daß selbständiges Sitzen noch nicht möglich und nur sehr geringe Gebrauchsfähigkeit der Hände vorhanden ist. S. ist im Rahmen schulischer Einrichtungen auch praktisch nicht bildungsfähig. Wir bitten um Befreiung von der Schulpflicht aufgrund Bildungsunfähigkeit."

S. verbleibt nun weiterhin in Ganztagsbehandlung der Einrichtung M. Im November 1975 - ein Jahr nach erfolgter Schulbefreiung - bitten die Eltern nochmals um Aufnahme ihres Kindes

in die SoKb. Den Eltern wird zugesagt. Im Gutachten des Landesarztes für Körperbehinderte vom 28.11.1975 heißt es:

"Das obengenannte körperbehinderte Kind leidet an einer rechts betonten spastisch-athetotischen Tetraplegie.
Wegen der Schwere der Behinderung ist die Einweisung in eine Sonderschule für Körperbehinderte dringend erforderlich.
Die Voraussetzungen nach § 39 Abs. 1 BSHG sind gegeben."

In einem fachpädagogischen Gutachten vom 18.12.1975 äußert die Sonderschullehrerin, in deren Gruppe S. seit dem 1.12.75 beschult wird:

"Anamnese - Schullaufbahn
S. leidet an einer spastischen Tetraplegie. Sie ist mit Hilfe (Rollstuhl) sitzfähig.

Die pädagogische Frühbetreuung erfolgte von 1968 bis 1975. In der letzten Zeit konnten lt. Aussage (der Einrichtung M., d. Verf.) Lernfortschritte festgestellt werden, so daß nach einer vorläufigen Überprüfung am 8.12.1975 die Aufnahme in die SoKb erfolgte.

Inzwischen können, die Schulfähigkeit betreffend, folgende Feststellungen getroffen werden:

Äußere Erscheinung
Die körperliche Entwicklung entspricht dem Alter, der Pflegezustand ist gut. Das Kind ist sauber. Größere Gegenstände (Bauklötze, Teller) können ergriffen und losgelassen werden (links).

Sprachliches Verhalten
Feststellbares Sprachverständnis ist vorhanden, soweit sich verbale Äußerungen auf den vitalen Bereich (Essen, Toilette, Unbehagen) und auf sich im Tagesablauf wiederholende Vorgänge (morgens - abends) beziehen.

Eigene aktive sprachliche Äußerungen werden angewandt auf: Bejahung, Ablehnung, das Vorhandensein und die Lokalisation von Gegenständen. Diese Äußerungen erfolgen zum Teil averbal (Gesten, Mimik), zum Teil durch Laute (A).

Intelligentes Verhalten
Einfache Arbeitsaufträge innerhalb der aufgezeigten Grenzen werden willig ausgeführt. Bilder können mit entsprechenden realen Gegenständen in Verbindung gebracht werden. Das Kind zeigt während des Tagesbetriebs der SoKb ein angepaßtes Verhalten.

Soziales Verhalten
S. offenbart in ungewohnten Situationen autistische Züge. Ohne die Gegenwart der überbehütenden Mutter wirkt sie verschlossen.

Zusammenfassung
S. ist ein mehrfach-behindertes Kind.
a) Sie ist körperbehindert, denn sie kann sich nicht selbständig fortbewegen.
b) Sie ist sprachbehindert, denn sie kann sich noch nicht ausreichend sprachlich äußern.
c) Sie zeigt Verhaltensschwierigkeiten, denn sie wirkt ohne ihre Mutter autistisch.
d) Ihr Verhalten läßt auf eine geistige Retardation schließen.

Da an der SoKb in N. krankengymnastisch-medizinische Maßnahmen mit logopädischen, verhaltenstherapeutischen und sonderpädagogischen Aufgaben koordiniert werden können, ferner die Wahrscheinlichkeit besteht, daß dieses Kind an der obengenannten Institution optimal gefördert werden kann, muß eine Beschulung an der SoKb in N. befürwortet werden."

Bei einer Rückfrage des Verfassers an der SoKb erklärte der Schulleiter, daß der Grund für die Aufnahme des Kindes einzig und allein darin zu sehen sei, daß sich eine Lehrkraft bereit gefunden habe, das Kind in ihre Klasse aufzunehmen. Für das landesärztliche Gutachten sei die Bereitschaft der Lehrerin Voraussetzung gewesen.

Fall 12: P. B., geboren 1966

Es ist bisher nicht genau abgeklärt, ob es sich bei der Behinderung des Kindes um eine durch die Pockenimpfung hervorgerufene entzündliche Erkrankung des Gehirns handelt. Jedenfalls werden die ersten Schädigungssymptome in der Zeit nach der Pockenschutzimpfung feststellt. Unmittelbar danach wird mit krankengymnastischer Förderung begonnen. Zu diesem Zweck fahren die Eltern mit ihrem Kind einmal in der Woche zu dem ca. 3o km von ihrem Wohnort entfernten Behandlungszentrum M. für spastisch gelähmte Kinder in N.

Von 1968 bis 197o wird P. täglich von den Eltern in diese Einrichtung gebracht und abends wieder abgeholt. Dann nehmen die Eltern ihr Kind wieder aus dieser ganztägigen Behandlung heraus, da der tägliche Transport sowohl für die Eltern (ca. 4 Stunden) als auch für das Kind (ca. 1 1/2 Stunden) zu anstrengend sei. Außerdem habe der Besuch dieser Einrichtung auf das Kind nur negative Auswirkungen. Es seien keine Fortschritte festzustellen, im Gegenteil, das Kind leide nicht nur unter der Fahrt, sondern auch unter der Therapie. Trotzdem kommen die Eltern bis heute mit ihrem Kind einmal in der Woche zur ambulanten krankengymnastischen und beschäftigungstherapeutischen Behandlung in die Einrichtung M.

Von der SoKb wird P. für die Schuljahre 1973/74 und 1974/75 vom Schulbesuch zurückgestellt. Bei einer nochmaligen Überprüfung des Kindes vor Beginn des Schuljahres 1975/76 wird den Eltern mitgeteilt, daß P. im kommenden Schuljahr aufgenommen würde. Die Eltern wehren sich jedoch strikt gegen eine Schulaufnahme; denn die tägliche Fahrt im Schulbus sei für das Kind zu anstrengend. Auch würden sie einer Internatsunterbringung in keinem Fall zustimmen. Sie seien im Gegenteil der Meinung, daß ihr Kind zu Hause alles habe, was es brauche. Daraufhin erklärt der Leiter der SoKb den Eltern, daß die Angelegenheit am zuständigen Schulamt geklärt werden müsse.
Zunächst stellen die Eltern ihr Kind bei einem niedergelassenen

Kinderarzt vor. Sein Attest hat folgenden Wortlaut:

"Das Kind P.B., geb. 1966, wird seit Februar 1974 von mir ambulant betreut.
Ich kenne das Kind bereits als Säugling von Aufenthalten in der ... Kinderklinik. Das Kind machte damals eine schwerste Encephalitis durch, die schwere Lähmungen hinterlassen hat. Das Kind ist jetzt tetraspastisch mit einer Pseudobulbärparalyse und zeigt bereits schwere trophische Störungen der unteren Extremitäten. In der Intelligenz ist es erheblich gemindert, jedoch durchaus zu affektiven Äußerungen, zu Wortverständnis und geringen sprachlichen Äußerungen fähig. Es wird von der Mutter mit großem Einfühlungsvermögen und Aufwand betreut und ist in der Familie bestens integriert.
Es soll nunmehr endgültig entschieden werden, ob das Kind vom Schulbesuch befreit werden kann. M. E. ist dem Kind die lange Fahrt im Bus, aufgrund seiner nur geringen körperlichen Leistungsfähigkeit, nicht zuzumuten. Auch in Anbetracht der bestmöglichen Förderung, die es zu Hause erfährt, sollte man von der Einschulung absehen."

Unter Vorlage dieses Attestes beantragen die Eltern am 18.11.1975 beim Staatlichen Schulamt Schulbefreiung für ihre Tochter. Vom Schulamt wird der Vorgang an das Staatliche Gesundheitsamt weitergeleitet. Am 18.12.1975 erklärt der Amtsarzt:

"Dem fachärztlichen Zeugnis ... vom 14.6.1975 wird amtsärztlicherseits beigetreten.
Eine Befreiung von der Schulpflicht erscheint bei der Schwere der Erkrankung notwendig. Dr.N.N."

Am 23.12.1975 wird vom Staatlichen Schulamt die Schulbefreiung "wegen Bildungsunfähigkeit" ausgesprochen.

Ergebnis der Untersuchung durch den Verfasser (1974):

Motorik:
P. ist weder steh- noch gehfähig. Sie muß im Rollstuhl geschoben werden.
Kleinere Gegenstände kann sie nicht vom Tisch aufnehmen. Einen Stift kann sie halten und damit kritzeln. Einen faustgroßen Würfel kann sie vom Tisch aufnehmen, in der Hand halten und dem VL

in die Hand legen.

Selbstbesorgung:
Bei allen täglichen Besorgungen ist P. ganz auf Hilfe angewiesen. Sie meldet sich auch nicht zur Toilette.

Sprache und Sprachverständnis:
P. spricht eine große Anzahl von Wörtern. Satzbildung ist ansatzweise zu erkennen.
Sprachverständnis ist deutlich vorhanden: Sie identifiziert alle 12 OBJEKTE und erreicht bei den Aufgaben des PPVT 18 richtige Lösungen.

Farben/Formen:
P. erkennt Farben und Formen und kann sie zuordnen. Auch das Legen einer Reihe gelingt.

BM:
Hier erreicht sie 8 richtige Lösungen.

CMMS:
Von 41 Aufgaben werden 33 gelöst.

Diskussion:

Auch in diesem Fall wird ein Kind von außerschulischen Instanzen für schulunfähig erklärt, ohne daß die Schule gehört wird. Dem zuständigen Schulamt war aber bekannt, daß die SoKb eine Schulaufnahme befürwortet. Trotzdem stellt dieses Schulamt die Notwendigkeit der Schulbefreiung aufgrund des Antrags der Eltern und des beigefügten ärztlichen Attests fest, nachdem dieser Befund vom Amtsarzt formal bestätigt worden war. Ob die beiden urteilenden Ärzte von der Bereitschaft der SoKb informiert waren, geht aus den zur Verfügung stehenden Unterlagen nicht hervor.

Die letzte Verantwortung für Entscheidungen über Schulbefreiungen tragen die Schulaufsichtsbeamten. Ob es sich bei der hier und in anderen Fällen vorliegenden Entscheidung um eine durch vage Gesetzestexte bedingte Unsicherheit oder um mangelndes Verständnis für sonderpädagogische Probleme auf seiten der Schulaufsichtsbeamten handelt, wäre eine eigene Untersuchung wert.

Die Ansicht des Arztes, dem Kind sei "die lange Fahrt im Bus" nicht zuzumuten, mag durchaus zutreffen. Derartige Aussagen gehören sehr wohl in den Kompetenzbereich des Pädiaters, nicht jedoch die Feststellung, daß eine schulische Förderung "auch in Anbetracht der bestmöglichen Förderung ... zu Hause ..." nicht notwendig sei.

Welche Alternativen zu einer Befreiung von der Schulpflicht wären möglich gewesen?
Bei der Diskussion hierüber soll davon ausgegangen werden, daß P. tatsächlich transportunfähig ist.
Vom Wohnort des Kindes aus käme weder der Besuch einer SoKb noch einer SoGb in Frage. Eine Internatsunterbringung wäre zwar möglich, aber von den Eltern auf jeden Fall abgelehnt worden. Aufgrund mehrmaliger Gespräche mit den Eltern und nach Rücksprache mit der Leitung der Tagesstätte M. in N. wird P. von ihren Eltern extrem überbehütet. Von daher wäre eine Anstaltsunterbringung nicht zu empfehlen.
Als weitere, einzige Alternative bliebe Hausunterricht. Dafür gibt es aber in Bayern keine gesetzlichen Grundlagen. Um derartige gesetzliche Bestimmungen zu schaffen, wäre es aber erforderlich, daß die Notwendigkeit von Hausunterricht von den Schulbehörden diskutiert und der Vorgang der Beurteilung der Schulfähigkeit nicht auf einen Verwaltungsakt reduziert wird.

Fall 13: M. N., geboren 1961

Am 29.9.1969 schreibt das Staatliche Schulamt an die Eltern des Kindes:

"Betreff: Zurückstellung vom Schulbesuch Ihres Kindes ...
Aufgrund des amtsärztlichen Gutachtens vom 17.3.69 wird Ihr Kind ... für die Dauer des Schuljahres 1969/7o vom Besuch der Volksschule zurückgestellt. Das Kind war bereits im Schuljahr 1967/68 und 1968/69 zurückgestellt."

In dem besagten amtsärztlichen Gutachten vom 17.3.69 heißt es:

"Frühgeburt. Damals bestanden schon Krampfanfälle, verlangsamte Entwicklung. Im Mai 1967 Krankenhausaufnahme wegen Gleichgewichtsstörungen, Juli 1967 Operation eines Hirntumors ..., der nicht vollständig entfernt werden konnte, postoperativ schwerste Krampfanfälle und Lähmungen, Krankenhausaufenthalt vom 12.1. bis 4.12.1968, seitdem zu Hause. Fast völlige Lähmung der rechten Extremitäten, links weitgehende Schwäche. Das Kind kann sitzen und ganz kurz mit Unterstützung gehen, läßt unter sich,ohne es zu bemerken, Sprache verlangsamt, aber deutlich, rasche Ermüdbarkeit. ... Das Kind wird meist gefüttert. Hochgradige geistige Behinderung, geistig zurückgeblieben. Nach Meinung des Amtsarztes wäre jedoch Schulpflicht dringend notwendig,und schlägt vor, die Aufnahme des Kindes ... in eine SoKb zu veranlassen."

Nach Auskunft der Eltern entwickelt sich das Kind nach der Geburt trotz der Krampfanfälle normal. Es lernt mit 1 1/2 Jahren gehen, besucht den Kindergarten, fährt mit dem Roller und geht selbständig einkaufen.
Nach der Operation im Jahre 1967 wird das Kind den Eltern von einem Arzt mit der Bemerkung übergeben, das Kind brauche viel Liebe, und es habe höchstens noch 1 bis 1 1/2 Jahre zu leben.
1974 ist M. noch immer zu Hause und besucht keine Schule. Die SoGb lehnt die Aufnahme mit der Begründung ab, es sei kein Pflegepersonal für so schwere Fälle vorhanden.

Im Herbst 1975 bemüht sich eine Sozialarbeiterin um eine schulische Unterbringung des Kindes. Der Verfasser übermittelt ihr dazu seine Untersuchungsergebnisse vom Herbst 1974:

"Die Untersuchung brachte folgendes Ergebnis:

Motorik:
Monika ist weder frei noch mit Hilfe gehfähig. Sie ist auf den Rollstuhl angewiesen, kann sich damit jedoch nicht selbständig fortbewegen.
Greifen nach kleinen Gegenständen gelingt, ebenso das Loslassen derselben. Sie kann mit diesen Gegenständen einfache zielgerichtete Bewegungen ausführen (z. B. Legen eines Würfels in die Schale). Einen Stift kann sie vom Tisch aufnehmen und Striche damit machen. Das Zeichnen einfacher Formen gelingt nicht.

Selbstbesorgung:
Das Kind benötigt in allen Bereichen Hilfe. M. meldet sich nicht zur Toilette. Tätigkeiten wie Hände waschen, Nase und Mund abwischen gelingen teilweise. Hier könnten sicher Fortschritte erzielt werden, wenn behinderungsspezifische Voraussetzungen geschaffen würden.

Sprache:
M. spricht spontan in einfachen Sätzen. Sprach- und Aufgabenverständnis sind deutlich vorhanden. Vorgelegte reale Objekte kann sie ohne weiteres identifizieren und benennen. Auch einen großen Teil der ihr gezeigten Bilder aus dem Peabody-Picture-Vocabulary-Test (PPVT) erkennt sie richtig.

Intelligenz:
Die vier Grundfarben werden nicht erkannt. Das Zuordnen gleicher Farben gelingt jedoch. M. erkennt die Formen "rund" und "eckig", kann diese zuordnen und kann auch eine Reihe legen (rund-eckig-rund...).

Von den 1o Aufgaben des Test "Bunte Matrizen" (entnommen aus der TBGB) löst sie 6 richtig (Minuslösungen bei den Items 3, 6, 8 und 9).

Zum Schluß wurden die Items 1 bis 41 aus der "Columbia - Mental - Maturity - Scale" gefragt (entnommen aus der TBGB). Bis auf die Items 3, 4, 5, 35, 37, 4o wurden alle richtig gelöst.

Verhalten:
M. freut sich über Zuwendung. Ihre Reaktionen sind deutlich verlangsamt. Sie bemüht sich um Konzentration und Ausdauer. Diese werden durch sehr häufige Anfälle unterbrochen. Während unserer Beobachtungszeit traten alle 15 bis 3o Minuten Absencen von ca. 1 Minute Dauer auf. Diese Tatsache ist bei der Interpretation der vorliegenden Untersuchung zu berücksichtigen.

Abschließendes Urteil:
Bei M. handelt es sich um ein sehr schwer körperbehindertes Kind, das sehr viel Pflege benötigt. Ihr Intelligenzniveau liegt natürlich weit unter der Altersnorm, was allein wegen der bislang fehlenden Förderung verständlich ist.

Dennoch zeigen unsere Beobachtungen, daß ein gewisses Maß an Intelligenz vorhanden ist, auf dem aufgebaut werden kann.

Die Notwendigkeit einer schulischen Förderung des Kindes ist dringend geboten.

Außerdem erscheint es uns für die weitere Entwicklung des Kindes von Bedeutung zu sein, daß M. zusammen mit anderen Kindern gefördert wird, um so der Isolation zu entgehen."

Im Mai 1976 teilt die Sozialarbeiterin dem Verfasser mit, daß es nicht gelungen sei, M. in einer Sonderschule unterzubringen. Seit März 1976 lebe das Kind in einer Anstalt für Geistigbehinderte und besuche dort eine schulvorbereitende Einrichtung. An eine spätere Einschulung sei jedoch nicht gedacht.

Fall 14: G. H., geboren 196o

G. wird für das Schuljahr 1966/67 wegen geistiger Unreife vom Schulbesuch zurückgestellt. Im folgenden Schuljahr wird sie in die Grundschule in N. aufgenommen. Dort wird sie bis zur Mitte des 4. Grundschuljahres unterrichtet. Ab Ostern 1971 treten Sehstörungen und Zittern in den Händen auf, weswegen G. die Schule nicht mehr besuchen kann.

Ein freipraktizierender Facharzt für Kinderkrankheiten setzt sich für eine Beschulung des an Meningo-Enzephalomyelitis erkrankten Kindes ein. In einem Attest vom 25.1.74 bittet er, das Kind an der am Ort befindlichen SoKb aufzunehmen.

Brief der Eltern an das Schulamt (2o.2.74):

"G. besuchte bis zu ihrer Erkrankung vor drei Jahren die HS. in N.
Sie erhielt einige Zeit noch zu Hause Unterricht von ihrer Lehrkraft und von der Katechetin. Beides ist seit längerer Zeit nicht mehr der Fall.
G. war viel im Krankenhaus. Sie ist jetzt zu Hause, liegt fast ständig im Bett und hat keine Anregung, sich weiterzubilden. Wie weit sich ihr Gesundheitszustand nochmals bessern kann, ist nicht abzusehen. Das Mädchen ist jedoch am Lernen interessiert, kann allerdings nicht lange durchhalten. U. E. dürfte die Ermunterung durch Kontakt mit anderen behinderten Kindern ihr Anregung und Hilfe sein. Ich bitte daher, die vom Arzt vorgeschlagene Ausbildung in der SoKb zu genehmigen. Falls dies undurchführbar ist, für eine weitere Unterrichtung in der Wohnung Sorge zu tragen."

Schreiben der Volksschule an das Schulamt vom 2o.3.74:

"G. besuchte seit 7.9.67 bis 31.7.71 die hiesige Grundschule. Nach Rücksprache mit der Katechetin, Frl. N.N., die das Kind auch weiterhin während ihrer Krankheit betreute, ist folgendes festzustellen:
G. ist während ihrer Schulzeit bis Frühjahr 1971 - 4. Schuljahr - nicht aufgefallen. Sie zeigte normale Intelligenz, war interessiert und fleißig, nur war sie körperlich ziemlich stark und in ihrem Arbeits- und Sprechtempo langsamer als die anderen

Kinder; ihre Sprechweise wirkte nervös und gehemmt. Das verschlimmerte sich im 2. Drittel des Schuljahres.
G. kann heute noch Zusammenhängen folgen und sie erfassen, wenn auch vielleicht nicht immer ausdrücken. Sie kann sich im Fernsehen gesehene und gehörte Ereignisse und Namen gut merken, das Gedächtnis ist nicht gestört. Sie interessiert sich für viele Dinge, diese Interessen könnten systematisch auf Lernziele gelenkt werden. Allerdings ermüdet sie schneller als ihre gesunden Altersgenossen, die Konzentration läßt dann nach.
Sie liest gerne und bemüht sich, ihren Puppen Kleidchen zu nähen und zu häkeln.
Im Schreiben ist sie gehemmt, die Hand ist nicht so bewegungsfähig, daß die Schrift ohne zittrige Züge gelingen könnte; sie muß die Buchstaben ziemlich groß hinmalen.
Es wäre höchste Zeit, daß G. wieder mit Kindern ihres Alters zusammenkäme, sie wird sonst zu scheu. Sie braucht auch unbedingt einen systematischen Schulunterricht."

Gesundheitsamt an das Staatl. Schulamt (11.6.74):

"... Anläßlich eines Hausbesuches wurde festgestellt, daß ein Besuch der SoKb vorläufig nicht in Frage kommt.
Aufgrund zunehmender Verschlechterung des Gesundheitszustandes benötigt das Mädchen zur Zeit außergewöhnliche Pflege.
Über den weiteren Verlauf der Erkrankung kann vorläufig noch keine Aussage gemacht werden."

Am 15.7.1974 wird vom Staatlichen Schulamt Schulbefreiung ausgesprochen mit der Begründung: "Bildungsunfähigkeit wegen zunehmender Verschlechterung ihres Gesundheitszustandes ...".

Nachdem das Gesundheitsamt und das Schulamt eine Beschulung des Kindes ablehnen (eine pädagogische Überprüfung durch eine Sonderschule findet nicht statt), verzichten die Eltern darauf, bei der SoKb vorzusprechen.
Dies tun sie erst gegen Ende des Schuljahres 1974/75. Dort wird G. vom Landesarzt für Körperbehinderte untersucht und von zwei Sonderschullehrern bei einigen Testaufgaben beobachtet. Alle Beteiligten entscheiden sich sofort für eine Aufnahme in die SoKb.

Seit September 1975 besucht G. die SoKb in N., die beim Schulamt die Aufhebung der Schulbefreiung beantragt. Das diesem Antrag nachgereichte Gutachten der Sonderschullehrerin (Klaßlehrerin) vom 22.3.1976 hat folgenden Wortlaut:

"... Schulpflichtbefreiung wegen Bildungsunfähigkeit am 15.7.74; seit September 1975 Beschulung in der Klasse 4/5 C für Mehrfachbehinderte an der privaten Sondervolksschule für Körperbehinderte in N.

Äußeres Erscheinungsbild
Die körperliche Entwicklung entspricht der Altersnorm. G. ist groß, mager, schwer und zeigt einen durchschnittlichen Pflegezustand. Sie leidet an den Folgen einer Blaseninsuffizienz. Eine Dekubitus-Behandlung war erfolgreich.

Motorik
G. sitzt in einem Spezialrollstuhl (Lage fast liegend). Selbständige Fortbewegung ist nicht möglich. Bewegungen der Arme sind hyperkinetisch. Eine kräftige Stützfunktion der oberen Extremitäten ist vorhanden. Feinmotorische Arbeiten können nicht ausgeführt werden.

Selbstbesorgung
Die Schülerin kann sich nicht selbst versorgen. Sie muß gefüttert und im Rollstuhl liegend auf die Schüssel gesetzt werden.

Schulleistungen
Lesen: G. erliest unbekannte, umfangreiche Lesetexte, erfaßt deren Sinn und kann sie nacherzählen.
Rechtschreiben: Sie knüpft an den in der Grundschule erworbenen Rechtschreibkenntnissen an und buchstabiert einfache Merktexte nahezu fehlerfrei.
Schreiben: Weder mit der Hand noch mit der Schreibmaschine können eigene schriftliche Äußerungen erbracht werden.
Rechnen: Die vier Grundrechenarten werden beherrscht. Kombinierte einfache Textaufgaben aus dem Stoff der Grundschule können gelöst werden. Die Schülerin ist örtlich und zeitlich voll orientiert.

Sprachliches Verhalten
Sprachliche Äußerungen erfolgen stark verlangsamt. Die Artikulation wirkt verwaschen, skandierend, nicht selten unverständlich. Silben bleiben oft unausgesprochen. Der große aktive Wortschatz überrascht.

Intelligentes Verhalten
Wegen der Schwere der körperlichen Behinderung ist es nicht möglich, einen herkömmlichen Intelligenztest anzuwenden.

Nach einer effektiven Beschulung von ca. 2 Monaten (Krankheit von Sept. 1975 bis Jan. 1976) kann folgendes festgestellt werden:
Die Schülerin zeigt nach einer 4,5jährigen Beschulungspause und trotz der schweren körperlichen Behinderung innerhalb ihrer jetzigen Klasse für Mehrfachbehinderte (C-Zug) eine überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit im allgemeinen Wissen, im Kombinieren und Urteilen, im rechnerischen Denken und im Abstrahieren.
Eine Umschulung in einen höheren Leistungszug wird angestrebt.

Soziales Verhalten
Obwohl G. innerhalb ihrer Gruppe oft unterfordert und dadurch in ihrer Leistungsbereitschaft gebremst wird, hat sie sich bald den vorhandenen Gruppengesetzen angepaßt. Auf eigene Überforderung reagiert sie jedoch mit infantilen Verhaltensweisen und starken Abwehrmechanismen (lautes Weinen, Wasserlassen).

Zusammenfassung
G. ist eine Schülerin, die wegen der Schwere ihrer körperlichen Behinderung nur in der SoKb optimal gefördert werden kann.
Aufgrund der beobachteten kognitiven Leistungsfähigkeit scheint ein Aufrechterhalten der Bildungsunfähigkeitserklärung nicht gerechtfertigt."

Die Klaßlehrerin des Kindes teilt ergänzend zum Gutachten mit, daß es unter dem Pflegepersonal heftige Kritik an der Beschulung des Kindes gäbe. So hätten sich bereits Kinderpflegerinnen geweigert, G. zu versorgen.

Diskussion:

Bei vorliegendem Fall zeigt es sich, daß die mit Wirkung vom 1.8.1969 außer Kraft getretene Bestimmung der Ausführungsverordnung zum Schulpflichtgesetz, wonach Kinder, "die infolge körperlicher Gebrechen Schuleinrichtungen nicht besuchen können", den bildungsunfähigen Kindern gleichzuachten seien, immer noch Anwendung findet (vgl. S.128).
Der Grund hierfür ist darin zu sehen, daß es außer in Schuleinrichtungen keine vom Staat organisierten Bildungsmöglichkeiten, wie z. B. Hausunterricht gibt. Das bedeutet, daß den

kranken, jedoch bildungsfähigen Kindern der Anspruch auf Bildung nicht garantiert wird.
Außerdem wird bei der geschilderten Entwicklung wieder deutlich, daß über die Schulfähigkeit eines Kindes allein aufgrund medizinischer Gutachten entschieden wird. Die Qualität des medizinischen Gutachtens vom 11.6.1974 steht in keinem Verhältnis zum pädagogischen Gutachten der Volksschule vom 2o.3.74. Hier wird das Verhalten des Kindes genau beschrieben und die Notwendigkeit schulischer Erziehung begründet, während die Aussagen des Arztes von apodiktischem Charakter sind. Es wird ein Zustand festgestellt, die Notwendigkeit schulischer Förderung wird nicht diskutiert. Die für das Kind in Frage kommende SoKb wird nicht gehört. Diese Sonderschule erfährt von der Existenz des Kindes dadurch, daß die Schulbehörde die Schülerpapiere samt Schulbefreiungsbescheid zu Anfang des Schuljahres 1974/75 mit dem Kommentar "zu den Schulakten" an die SoKb sendet.
Kurze Zeit darauf kann der Verfasser die Adresse der Eltern ermitteln. Er empfiehlt den Eltern, sich trotz der bereits erfolgten Schulbefreiung mit der SoKb in Verbindung zu setzen. Die Eltern tun das gegen Ende des Schuljahres 1974/75. Die daraufhin von der Schule in die Wege geleitete Aufhebung der Schulbefreiung stellt wiederum nur einen Routine-Verwaltungsakt dar.

Fall 15: Sch. U., geboren 1964

Etwa fünf Monate nach der Geburt bemerkt die Mutter, daß mit ihrem Kind etwas nicht stimmt. Kurz darauf wird eine cerebrale Bewegungsstörung aufgrund postnataler Asphyxie diagnostiziert. Ab Dezember 1966 wird U. regelmäßig ambulant krankengymnastisch behandelt.

Von Februar 1969 bis Ende 1972 ist das Kind ganztags in einer Frühförderungseinrichtung untergebracht.
In den Akten dieser Einrichtung sind folgende Befunde zu finden:

"Krankengymnastischer Befund (2o.1o.1969):
U. ist nicht ansprechbar, kann aber zu kleinen Erfolgen gebracht werden. Es wurde versucht, ihm beim An- und Ausziehen die Hände zu führen (Therapeut hinter U.).

Beschäftigungstherapeutischer Befund (12.12.1969):
Mit U. habe ich jeden Mittag mit dem Rechtslöffel gegessen. Er stemmt sich sehr gegen die Führung, und es wird auch noch sehr lange dauern, bis ein Erfolg sichtbar ist. Jede andere Beschäftigung in der Beschäftigungstherapie ist sinnlos.

Orthopädischer Befund (28.5.1971):
Im Vordergrund steht die geistige Behinderung. Das Kind kann nach wie vor nicht sprechen und versteht auch nichts.

Krankengymnastischer Befund (17.3.1972):
Behandlungsprobleme:
1. Die geistige Behinderung ist ein großes Hindernis auch für die Motorik.
2. Er ist sehr inaktiv, er hätte viel mehr Bewegungsmöglichkeiten. Es fehlen ihm Bewegungsabläufe, z. B. vom Sitz das Runtergehen zum Boden und der Wechsel vom Seitsitz zum Vierfüßlerstand.

Behandlungsvorschläge:
1. Das Gleichgewicht auf dem Hockersitz verbessern. Nach Spielzeug greifen lassen. Die Angst beim Runterkommen zum Boden müßte abgebaut werden.
2. Er kann stehen, nur hält er sich an keinem Gegenstand fest. Er muß sich daran gewöhnen, sich selbst an einem Reifen ... zu halten.
3. Das Gehen ist ebenso besser an einem Reifen oder Stuhl zu üben. Die Gehübungen sind hauptsächlich aus pflegerischen Gründen notwendig, da es besser ist, mit ihm auf die Toilette zu laufen als ihn zu tragen.

Orthopädischer Befund (5.5.1972):
Die vorhandenen Einlagen sind zu klein ...
Das Kind scheidet aus der Behandlung in Kürze
aus, da es sich um einen Pflegefall handelt."

Seit Ende 1972 lebt U. zu Hause bei seinen Eltern und erhält außer der Zuwendung durch die Eltern keinerlei therapeutische Behandlung oder pädagogische Förderung.
197o wird U. termingerecht an einer Volksschule angemeldet. Wenige Monate später wird er vom Schulamt wegen "Bildungsunfähigkeit" vom Schulbesuch befreit. Diesem Vorgang liegt lediglich ein medizinisches Gutachten zugrunde. Nach Aussagen der Mutter erfolgte jedoch zu keinem Zeitpunkt eine amtsärztliche Untersuchung. Es ist anzunehmen, daß das genannte Gutachten nach im Gesundheitsamt vorhandenen Karteikarten verfaßt wurde. In den Vorgang der Schulbefreiung wurde keine Sonderschule eingeschaltet.

In der Zeit von Februar 1973 bis Oktober 1973 versuchte der Verfasser mittels verhaltenstherapeutischer Techniken das Kind in irgendeiner Weise zu fördern und zugleich den Eltern Anweisungen für eine sinnvolle Betreuung ihres Kindes zu geben.

Das Ausmaß der geistigen Behinderung ist durch Testverfahren nicht festzustellen. Bei totaler Sprechunfähigkeit sind keine Anzeichen von Sprachverständnis und nur zufälliger Blickkontakt vorhanden. Mit erheblicher Hilfe ist das Kind steh- und gehfähig. Grobes wie feines Greifen ist möglich. U. wird gewickelt und muß gefüttert werden. Besonders auffallend sind häufige Stereotypien: Augenbohren, Händeschütteln, Schaukelbewegungen und Zähneknirschen.

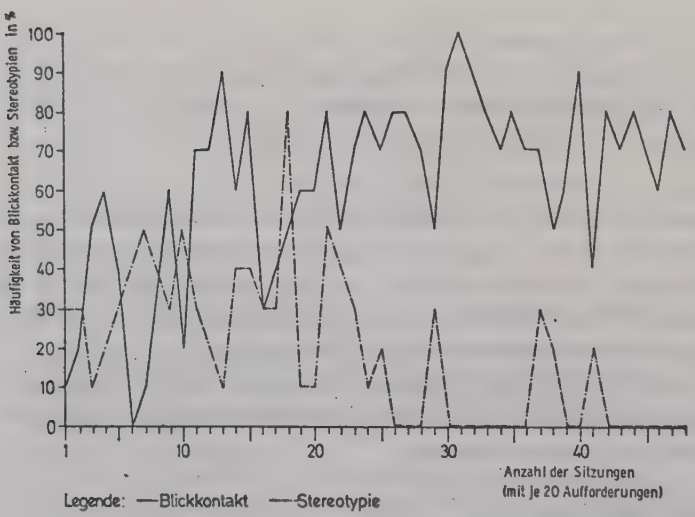
Ziele der Förderung

Ein erstes Ziel wurde darin gesehen, Blickkontakt aufzubauen und gleichzeitig die Stereotypien abzubauen. Als zweites sollte U. lernen, selbständig mit dem Löffel zu essen.

Durchführung der Förderung

Während der einzelnen Sitzungen wurde jeder zufällige Blickkontakt auf die Aufforderung "U. schau mich an!" verstärkt, und zwar durch freundliche Zuwendung, durch Streicheln und gleichzeitige Belohnung mit Joghurt oder Schlagsahne. Auf jede Art der Verstärkung wurde verzichtet, wenn das Kind irgendwelche Formen von Stereotypien zeigte.
Aus folgender Tabelle gehen die Zunahme der Blickkontaktrate und die entsprechende Abnahme der Stereotypienrate deutlich hervor.

Abb. 12: Aufbau von Blickkontakt bei gleichzeitigem Abbau von Stereotypien



Im Anschluß an dieses Blickkontakttraining wurde der Versuch unternommen, dem Kind selbständiges Essen mit dem Löffel beizubringen. Zu Beginn wurden die Reaktionen des Kindes getestet, nachdem ihm der gefüllte Teller mit dem Löffel auf den Tisch gestellt worden war. U. wußte trotz großen Hungers (Speichelfluß!) nichts damit anzufangen. In Anlehnung an ein verhaltenstherapeutisches Programm von SPRADLIN (1964) mußte ein relativ komplexes Verhalten mittels der "chaining"-Technik (vgl. KUHLEN, 1973, 41 f.) aufgebaut werden. Das Gesamtverhalten mußte daher in Teilschritte gegliedert werden, von denen jeder für sich konditioniert werden mußte.

1. Schritt: Das Kind sollte sich mit dem gefüllten Löffel in der Hand ohne Widerstand (d. h. Verkrampfung im Hand- oder Ellenbogengelenk) führen lassen.
2. Schritt: Nach Ausprägung von Schritt 1 sollte das Kind lernen, den Mund zu öffnen und den Löffel selbständig in den Mund zu führen.
3. Schritt: Das Kind sollte jetzt lernen, den Löffel zurück zum Teller zu bewegen.
4. Schritt: Der Löffel sollte mit Speise beladen werden.

Der verstärkende Reiz bestand darin, daß zunächst nur Speisen ausgewählt wurden, die dem Kind schmeckten (Joghurt, Pudding, Breikost). Zusätzlich wurde wie beim Blickkontakttraining durch soziale Zuwendung verstärkt.

Trotz intensiver Bemühungen konnten nur die beiden ersten Teilziele erreicht werden. Es gelang dem Kind nicht, den Löffel wieder zum Teller zurückzubewegen und Speise aufzunehmen, obwohl sich die Mutter engagiert an der Förderung beteiligte.

Weitere Förderungsversuche mußten eingestellt werden, da der Aufwand an Zeit für den Verfasser zu groß gewesen wäre, und eine qualifizierte Kraft für die Fortsetzung der Versuche nicht gefunden werden konnte.

Als Ergebnis dieser mehrmonatigen Förderungsversuche läßt sich festhalten:
Es konnte gezeigt werden, daß das Kind U. - wenn auch in bescheidenem Umfang - lernfähig ist. Die Mutter begann mit der Zeit zu verstehen, daß sie nicht nur einen "Pflegefall" vor sich hatte, sondern daß sie mit ihrem so schwer behinderten Kind mehr tun konnte, als es nur zu füttern und zu wickeln.
Das auffälligste Ergebnis der Versuche lag für die Mutter vor allem darin, daß U. während der Trainingsstunden fast keine stereotypen Bewegungen mehr ausführte.
Selbstkritisch muß über den Förderungsversuch angemerkt werden, daß nach Abschluß des Blickkontakttrainings besser nicht mit der Eßtherapie begonnen worden wäre. Es wäre wahrscheinlich sinnvoller gewesen, auf der Basis des Blickkontakts mit ähnlich einfachen Übungen fortzufahren.

Bei der Frage der Beurteilung der Schulfähigkeit U's ist folgendes zu berücksichtigen:

Für eine evtl. Beschulung des Kindes käme eine SoKb in Frage, an der einige Gruppen schwerstbehinderter, mehrfachbehinderter Kinder gefördert werden. Nachdem der Verfasser diese Kinder genau kennt und über die didaktisch-methodische Konzeption des Unterrichts Bescheid weiß, ist er zu der Überzeugung gekommen, daß U. im Rahmen der bestehenden Gruppen nicht adäquat gefördert werden könnte.

Eine Aufnahme des Kindes bedeutete für es selbst und für das vorhandene Personal eine erhebliche Belastung. Intensiver Einzelunterricht wäre im Rahmen der Schule gegenwärtig nicht möglich, vor allem wenn man bedenkt, daß nach der Stundentafel für die SoGb 2o Wochenstunden vorgeschrieben sind.
Eine Einzelförderung derart schwer behinderter Kinder wäre auch innerhalb der Sonderschule sinnvoll. Bislang fehlen aber hierzu die notwendigen gesetzlichen Bestimmungen in personeller und auch räumlicher Hinsicht. Als weitere diskutable Alternative käme Hausunterricht in Betracht, für welchen es aber in Bayern wiederum keine gesetzliche Grundlage gibt.

Es bleibt die Frage bestehen: Was geschieht mit förderungsfähigen, schwerstbehinderten Kindern, denen vorhandene Sonderschulen nicht gerecht werden können und für die vom Gesetz her keine alternativen Bildungsbedingungen ermöglicht werden?

5. Untersuchungsergebnisse

Die Ergebnisse vorliegender Untersuchungen sind nicht repräsentativ, sie könnten aber als Anlaß und Basis für weitere umfangreichere, detaillierte Erhebungen verstanden werden. Kurz zusammengefaßt läßt sich folgendes sagen:

-- Die Beurteilung der Schulfähigkeit eines schwerbehinderten Kindes ist davon abhängig, ob und inwieweit Sonderschulen vorhanden sind, die so differenziert organisiert sind, daß sie auch schwerstbehinderten Kindern gerecht werden können. Bei einer großen Zahl der ermittelten nichtschulfähigen Kinder handelt es sich um Mehrfachbehinderte, bei denen eine körperliche Behinderung vorliegt. Im Hinblick darauf fehlen p r ä z i s e gesetzliche Bestimmungen darüber, welche Sonderschule - die SoKb oder die SoGb - für diese Kinder in der Regel zuständig sein soll.
Es bleibt bisher weitgehend den vorhandenen Sonderschulen und - nachdem es sich in vielen Fällen um private Schulen handelt - ihren Trägern überlassen, ob schwerst Mehrfachbehinderte aufgenommen werden. Bei den untersuchten Sonderschulen konnten keinerlei Ansätze der Kooperation und Koordination bei der Frage der Zuständigkeit für Mehrfachbehinderte festgestellt werden. Es ist lediglich die Tendenz festzustellen, daß schwerst Mehrfachbehinderte eher in der SoGb als in der SoKb aufgenommen werden. In einigen Fällen scheitert der Schulbesuch allerdings daran, daß sich keine der beiden Schularten für zuständig erklärt.

-- Bei den in der Literatur, in Schulgesetzen und amtlichen Richtlinien vorgegebenen Schulfähigkeitskriterien handelt es sich um formale und teilweise schlagwortartige Begriffe, die zu einer von Schule zu Schule und von Lehrer zu Lehrer verschiedenen Interpretation führen. Die vorhandenen Kataloge von Schulaufnahmebedingungen erscheinen nicht geeignet, den Begriff der Schulfähigkeit auch nur annähernd operationalisierbar und damit objektivierbar zu machen.

-- Diese vorformulierten Schulfähigkeitskriterien und die Äußerungen der befragten Lehrer, d. h. ihre jeweilige Interpretation, deuten darauf hin, daß Schulfähigkeit als eine Eigenschaft oder als ein Merkmal verstanden wird, das im K i n d begründet liegt.
Es muß demgegenüber aber festgestellt werden, daß es sich bei der Schulfähigkeit nicht um eine ausschließlich im Kind objektivierbare Größe handeln kann, sondern es muß vielmehr angenommen werden, daß der Kern der Schulfähigkeitsproblematik im urteilenden Lehrer, d. h. seiner jeweiligen Einstellung und der daraus resultierenden Interpretation zu sehen ist.

-- Das der Interpretation und der Entscheidung über Schulfähigkeit bzw. Schulbefreiung zugrundeliegende Verfahren ist im Schulgesetz nur unzureichend beschrieben. Es gibt weder Angaben über mögliche diagnostische Verfahren (Tests, Beobachtungen, probeweise Aufnahme ...),noch sind die an der Entscheidung teilhabenden Instanzen eindeutig festgelegt. In der Praxis führt dies so weit, daß der Lehrer als eigentlicher Interpret am Beurteilungsprozeß über Schulfähigkeit gar nicht mehr beteiligt, sondern daß die Zuständigkeit hierfür in den Aufgabenbereich des Arztes verlagert wird.

-- Die Untersuchungen nichtbeschulter Kinder haben ergeben, daß manche Kinder als schulunfähig deklariert werden, die dennoch differenzierte Leistungsansätze aufweisen, welche sehr wohl im Sinne ausreichender Schulaufnahmevoraussetzungen interpretiert werden könnten. Die in einigen Fällen vorgenommenen Revisionen von Urteilen über Schulunfähigkeit zeigen deutlich, daß es eine absolute untere Grenze nicht gibt.

-- Ein weiteres wichtiges Ergebnis kann darin gesehen werden, daß es im Falle einer negativen Beurteilung der Schulfähigkeit, d. h. bei der Befreiung von der Schulpflicht, keine gesicherten Bildungsalternativen für schwerstbehinderte Kinder gibt. Es bleibt weitgehend der Initiative der Eltern überlassen, für eine geeignete Förderung ihres Kindes zu sorgen, was jedoch vielen nicht gelingt.

6. Folgerungen für Praxis und Forschung

Hält man an der Prämisse der Erziehungsbedürftigkeit und der Erziehbarkeit schwerstbehinderter Kinder fest,und sieht man den Sinn und Zweck erziehungswissenschaftlicher Forschung in der "Kritik an der Wirklichkeit" u n d in der "Korrektur der Erfahrung" (ULICH, 1972, 71), dann ergeben sich aufgrund vorgenannter Ergebnisse eine Reihe diskutabler Konsequenzen für die Praxis und die weitere Erforschung der Erziehung schwerstbehinderter Kinder.

-- Die Beurteilung der Schulfähigkeit darf nicht vom Zufall abhängen, d. h. davon, ob die für das Kind erreichbare Sonderschule und dort unterrichtende Lehrer sich bereit finden, auch Schwerstbehinderte zu fördern.

-- Zur Klärung der Frage, in welche Schulart mehrfachbehinderte Kinder einzuschulen sind, wären detailliertere gesetzliche Bestimmungen notwendig, durch welche zumindest eine Koordination und Kooperation bei der Schulaufnahme gewährleistet werden könnte, wie dies z. B. im Bundesland Hessen der Fall ist.

-- Die Sonderschulen sollten generell die Initiative und Verantwortung für die adäquate Förderung a l l e r behinderter Kinder im schulpflichtigen Alter übernehmen.

-- Voraussetzung hierfür wären der Verzicht auf die Fixierung bestimmter Schulfähigkeitskriterien und statt dessen genauere, verbindliche Bestimmungen über die Verfahrensweise bei der Feststellung der Schulfähigkeit.
So müßten die zuständigen Instanzen festgelegt werden, so daß nicht mehr der Arzt allein über die Schulfähigkeit eines Kindes befinden kann. Ebenso müßte das diagnostische Vorgehen derart verbindlich geregelt werden, daß Tests und Kurzzeitbeobachtungen ergänzt oder ersetzt werden durch den langzeitigen pädagogischen Versuch unter der Leitung derjenigen

Sonderschullehrer, die die Beurteilung der Schulfähigkeit anschließend vornehmen.

-- Soll die Sonderschule in jedem Fall für die Erziehung aller behinderter Kinder im Schulpflichtalter verantwortlich sein, dann erfordert dies nicht nur eine dementsprechende räumliche, personelle und organisatorische Erweiterung der Schulen, sondern es wird auch notwendig sein, denjenigen schwerstbehinderten Kindern, die trotz längerer Versuche im "Lernort Schule" nicht adäquat gefördert werden können, alternative Bildungschancen zu ermöglichen. Zu denken ist an Einzelunterricht - gleichgültig, ob das Kind im Elternhaus oder in einer Anstalt lebt. Auch hierfür wären jedoch entsprechende Schritte des Gesetzgebers die Voraussetzung.

-- Chancen der Realisierbarkeit derartiger Forderungen sind nur dann gegeben, wenn einerseits vom Gesetzgeber die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen sind und andererseits, wenn die Schulen und vor allen Dingen einzelne Lehrer bereit und fähig sind, diese Aufgabe zu übernehmen.

Um vor allem letztere Bedingung zu erreichen, bedarf es noch vielfältiger, intensiver Erfahrungen auf dem Gebeit der schulischen Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern. Diese dürften jedoch nur zu erreichen sein, wenn weitere gezielte Forschungen unternommen werden, die im Rahmen vorliegender Arbeit nicht oder nur ansatzweise geleistet werden konnten.

-- Nachdem die Beurteilung der Schulfähigkeit weitgehend im Ermessen der diagnostizierenden Lehrer liegt, wäre es sinnvoll, deren Einstellungen zur schulischen Förderung Schwerstbehinderter im Detail zu untersuchen. Erst dann, wenn dem urteilenden Lehrer seine "implizite Persönlichkeitstheorie" bewußt gemacht werden kann, wird er zu verantwortbaren Entscheidungen kommen können.

-- Da die bloße Erforschung dieser Einstellungen noch nicht ihre Änderung bewirkt, wird es von Vorteil sein, wenn möglichst viele Versuche der schulischen Förderung Schwerstbehinderter durchgeführt und etwa nach dem Konzept der Handlungsforschung wissenschaftlich begleitet würden.

   Die Effektivität solcher Untersuchungen läge nicht nur in der Aufklärung und Änderung persönlicher Einstellungen der Lehrer, sondern auch darin, daß Erfahrungen gesammelt, verglichen und überprüft werden könnten. Dadurch könnten im Laufe der Zeit neue Inhalte und Methoden für die pädagogische Arbeit entwickelt werden, wie sie bislang noch kaum vorliegen.

-- Außerdem könnten durch wissenschaftlich begleitete Versuche dieser Art akzeptable außerschulische Lebensformen für Schwerstbehinderte gefunden werden. Von hier aus ergäben sich positive Rückwirkungen auf die konkrete Unterrichtspraxis, indem sich vage Zielvorstellungen konkretisieren ließen.

-- Der Wert aller Forschungsprojekte wird auch danach zu beurteilen sein, inwieweit es gelingt, die ermittelten Ergebnisse in bestehende Konzepte der Ausbildung von Sonderschullehrern zu integrieren.

-- Notwendig wären außerdem Untersuchungen darüber, wie über die Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder in anderen Ländern mit anderem gesellschaftlichen und ideologischen Hintergrund entschieden wird.

LITERATURVERZEICHNIS:

AAB, J., PFEIFER, T., REISER, H., ROCKEMER, H.G.: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit, München 1974

ARNS, W., JOCHHEIM, K.A., REMSCHMIDT, H.: Neurologie und Psychiatrie. Für Krankenschwestern und Krankenpfleger, Stuttgart^{2}1972

ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin-New York^{2}1971

BACH, H.: Grundfragen der Geistigbehindertenpädagogik, in: Z. f. Heilpäd. 5 (1968) 241-25o

BACH, H.: Geistigbehindertenpädagogik, Berlin-Charlottenburg^{2}1969

BACH, H.: Pädagogische Förderung der Mehrfachbehinderten, in SOLAROVA, S. (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche, 1972, 53-67

BACH, H.: Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Bd. 34, Sonderpädagogik 3, Stuttgart 1974

BACH, H. (u.a.): Sonderpädagogik im Grundriß, Berlin 1975

BACH, H.: Aufgaben, Probleme und Prinzipien der Zusammenarbeit zwischen Ärzten und Pädagogen, in: Z. f. Heilpäd.3 (1976) 135-145

BACH, H.: Zusammenarbeit zwischen Ärzten und Pädagogen, in: Z. f. Heilpäd. 4 (1976) 248-251

BÄRSCH, W.: Der Behinderte in der Gesellschaft, in HEESE, G. (Hrsg.): Behinderte - inmitten oder am Rande der Gesellschaft, Berlin-Scharlottenburg 1973

BAUER, E.: Versuch einer Psychologie der Schwerstbehinderten, in: Heilpäd. Werkblätter 3 (1969) 134-143

BAYERISCHE STAATSREGIERUNG: Erster Bayerischer Landesplan für Behinderte, München 1974

BAYERISCHES STATISTISCHES LANDESAMT: Statistische Berichte. Die allgemeinbildenden Schulen in Bayern. Schuljahr 1972/73 Sondervolksschulen. Stand 1. Oktober 1972, München 1973

BEDNARZ, H.W.: Das Prinzip der Differenzierung - seine Bedeutung für die Körperbehindertenschule im Zusammenhang mit der Neuordnung des allgemeinen Schulwesens, in WOLFGART, H./ BEGEMANN, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule, Berlin 1971, 35-66

BEGEMANN, E.: Behinderte - Eine humane Chance unserer Gesellschaft. Sonderpädagogische Beiträge zur schulischen und gesellschaftlichen Reform, Berlin-Charlottenburg 1973

BERGER, P., LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1969

BESCHEL, E.: Geschichte der Hilfsschule, in HEESE,G./WEGENER,H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Berlin [3] 1969

BESCHEL, E.: Der Eigencharakter der Hilfsschule, Weinheim 196o

BIRKE, P., HÜPPAUFF, H., FUNKE, D., BENEKE, E., KOSAKOS, G.: Jugendhilfeforschung. Ansätze, Prozesse, Erfahrungen, München 1975

BISALSKI, G.: Grundriß der Krüppelfürsorge, Leipzig 1926

BLÄSIG, W.: Körperbehinderten- und Krankenhausschulen, in LESEMANN, G. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens, Berlin-Charlottenburg 1966, 1o2-128

BLÄSIG, W., SCHOMBURG, E.: Das zerebralparetische Kind. Auswertung von Interviews mit Eltern geschädigter Kinder, Stuttgart 1968

BLÄSIG, W., JANSEN, G.W., SCHMIDT, M.H.(Hrsg.): Die Körperbehindertenschule. Eine Darlegung der gegenwärtigen didaktischen und methodischen Konzeption, Berlin-Charlottenburg 1972

BLEIDICK, U.: Das behinderte Kind in anthropologischer Sicht, in HECKEL, G., JENSEN, Th., SCHAAF, J.M. (Hrsg.): Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft, Hamburg und Braunschweig, 1967, 9-21

BLEIDICK, U.: Pädagogik der Behinderten, Berlin-Charlottenburg 1972

BOBATH, K.: Behandlung contra Erziehung (1962), unveröffentlichtes Manuskript. Vorlesung gehalten auf dem 3. Bobathseminar für Ärzte vom 31.8. bis 14.9.1975 in Bodenmais/Bayer. Wald (übersetzt von Helga Treml)

BOBATH, K.: Frühbehandlung der zerebralen Kinderlähmung und ihre methodischen Grundlagen,in MATTHIASS, H.-H., BRÜSTER, H., ZIMMERMANN v., H. (Hrsg.): Spastisch gelähmte Kinder, Stuttgart 1971, 173-178

BOLLNOW, O.F.: Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart^{2}1962

BRACKEN v., H.(Hrsg.): Entwicklung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt/M. 1968

BRACKEN v., H.:Mehrfachbehinderungen als heilpädagogische Aufgabe, in STUTTE, H., BRACKEN v., H. (Hrsg.): Vernachlässigte Kinder, Marburg 1969, 26-49

BRACKEN v., H. (unter Mitwirkung von HAS, F.): Entwicklungsgestörte Jugendliche, München^{3}197o

BRACKEN v., H.: Mehrfachbehinderung als heilpädagogische Aufgabe, in SOLAROVA, S. (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche, Berlin 1972, 1o-4o

BRANDT, H.: Die Beschulung von Kindern mit schweren Bewegungsstörungen und Sprachhemmungen auf Grund cerebraler Schädigung, in: Neue Blätter der Taubstummenbildung 5 (1951) 396-4o2

BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, in ULICH, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel 1972, 185-209

BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München 1974

BROCHER, T., MERING v., O., HORN, K. (Hrsg.): Der Kranke in der modernen Leistungsgesellschaft, Köln 1972

BUNDESAUSSCHUSS FÜR GESUNDHEITLICHE VOLKSBELEHRUNG (Hrsg.): Hilfe für das behinderte Kind (Kongreßbericht), Stuttgart 1966

DER BUNDESMINISTER FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.): Das neue Schwerbehindertengesetz, Bonn 1974

BUNDESSOZIALHILFEGESETZ (BSHG): i.d.F. vom 18. September 1969

BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE E.V.(Hrsg.): Empfehlungen des Pädagogischen Ausschusses, Marburg 1973

BUREAU OF APPLIED SOCIAL RESEARCH, COLUMBIA UNIVERSITY: Das qualitative Interview, in KÖNIG, R. (Hrsg.): Das Interview. Formen - Technik - Auswertung, Köln^{7}1972, 143-160

BUYTENDIJK, F.J.J.: Mensch und Tier, Hamburg 1958

BUYTENDIJK, F.J.J.: Prolegomena einer anthropologischen Physiologie, Salzburg 1967

DAHMER, I.: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung, in: didactica, Vierteljahresschrift für Studium und Weiterbildung der Lehrer aller Schulformen (1969) 16-32

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher Bonn 1973, Stuttgart 1974

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 25, Sonderpädagogik 1, Stuttgart 1973

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 34, Sonderpädagogik 3, Stuttgart 1974

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 35, Sonderpädagogik 4, Stuttgart 1974

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 52, Sonderpädagogik 5, Stuttgart 1975

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 53, Sonderpädagogik 6, Stuttgart 1975

DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE: Zur Neuregelung des § 218 (hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1976

DITTMANN, W.: Aufgabenbereiche der pädagogisch-psychologischen Diagnostik bei geistig behinderten Kindern und die TBGB, in MÖCKEL, A. (Hrsg.): Sonderschule im Wandel. Pädagogik - Psychologie - Didaktik (Testschrift für Wilhelm Hofmann), Neuburgweier/Karlsruhe 1971

DITTMANN, W.: Retestuntersuchungen mit 3 ausgewählten Untertests der TBGB nach einem Jahr, in: Z. f. Heilpäd. 1 (1973) 23-35

EGENBERGER, R.: Die Bildungsfähigkeit abnormer Kinder, in LESCH, E.(Hrsg.): Bericht über den dritten Kongreß für Heilpädagogik, Berlin 1927, 37-4o

EGGERT, D.: Empirische Untersuchungen der geistigen Behinderung: Entwicklung und Weiterführung der Testbatterie für geistig behinderte Kinder (TBGB), in: Z. f. Heilpäd. 9 (197o), 457-485

EGGERT, D. (Hrsg.): Zur Diagnose der Minderbegabung. Ein Handbuch und Textbuch zur Testbatterie für geistig behinderte Kinder (TBGB), Weinheim 1972

EGGERT, D.: Entwicklung einer Testbatterie für geistig behinderte Kinder 1969, in EGGERT, D.(Hrsg.): Zur Diagnose der Minderbegabung, Weinheim 1972, 39-71

EHRHARDT, H.: Euthanasie und Vernichtung "lebensunwerten Lebens", Stuttgart 1965

EVANG.-LUTH. DIAKONISSENANSTALT NEUENDETTELSAU (Hrsg.): Plan zur Sanierung der stationären Einrichtungen für geistig Behinderte und psychisch Kranke der Evang.-Luth. Diakonissenanstalt Neuendettelsau, Neuendettelsau 1972

FEUSER, G.: Erziehung und Unterricht geistigbehinderter Kinder, in: Z. f. Heilpäd. 1 (197o) 1-16

FEUSER, G., JANTZEN, W.: Erste Erfahrungen mit der Testbatterie für geistig behinderte Kinder, in EGGERT, D. (Hrsg.): Zur Diagnose der Minderbegabung, Weinheim 1972, 165-175

FEUSER, G.: Die Beschulung von Kindern mit Autismus-Syndrom in einer Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 2 (1976) 57-67

FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart^{7}1961

FRENZEL, F.: Geschichte und Literatur des Hilfsschulwesens, Halle (Marhold)^{3}1925

FUCHS, A.: Die unterrichtliche und erziehliche Versorgung der im Elternhaus verbliebenen schwer schwachsinnigen Schulkinder, in: Die Hilfsschule 4 (1917)

FÜRSTENAU, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen, in FURCK, C.L. (Hrsg.): Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969

FURCK, C.L. (Hrsg.): Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969

GEHLEN, A.: Anthropologische Forschung, Hamburg^{5}1967

GEORGENS, J.D., DEINHARDT, H.M.: Heilpädagogische Anstalten als besondere Art von Notanstalten (1861), in KLINK, J.-G.: Zur Geschichte der Sonderschule, Bad Heilbrunn 1966, 117-122

GEORGENS, J.D., DEINHARDT, H.M.: Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten, Leipzig 1863

GESETZ ZUR SICHERUNG DER EINGLIEDERUNG SCHWERBEHINDERTER IN ARBEIT, BERUF UND GESELLSCHAFT (Schwerbehindertengesetz-SchwbG), BGBl. Teil I, Nr. 46 vom 3o. April 1974, S. 1oo5

GOTTWALD, P., REDLIN, W.: Verhaltenstherapie bei geistig behinderten Kindern, in: Zeitschrift für Klinische Psychologie, Heft 2, Bd. I (1972) 93-149

GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): Sozialpsychologie, 7. Band des Handbuches der Psychologie, 2. Halbband, Göttingen 1972, 825-885

GROSS, H.: Zur Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher, Frankfurt a. M. 1967

GUGGENBÜHL, J.J.: Hülfsruf aus den Alpen zur Bekämpfung des schrecklichen Cretinismus, Aarau 184o

HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt a. M. 197o

HARTMANN, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten, Band I, Neuburgweier/Karlsruhe 1972

HARTMANN, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten, Band II, Neuburgweier/Karlsruhe 1973

HARTMANN, N.: Schulorganisatorische Modelle für Mehrfachbehinderte, in HARTMANN, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten, Band II, Neuburgweier/Karlsruhe 1973, 117-124

HAUPT, U., KUNERT, S.: Zum Problem der Schulreife körperbehinderter Kinder, in: Z. f. Heilpäd. 12 (197o) 659-662

HEBEL, F.: Bildungsplanung und Curriculum-Entwicklung, in: Z. f. Heilpäd. 6 (1972) 376-392

HECKEL, H., SEIPP, P.: Schulrechtskunde, Berlin^{3}1965

HECKEL, G., JENSEN, Th., SCHAAF, J.M. (Hrsg.): Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft, Hamburg und Braunschweig 1967

HEESE, G., WEGENER, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Berlin^{3}1969

HEITGER, M.: Die Anwendbarkeit des Bildungsbegriffs auf den Behinderten. Vortrag auf dem österreichischen heilpäd. Kongreß in Innsbruck vom 5. bis 7. Mai 1975 (unveröffentl. Manuskript)

HENGSTENBERG, E.: Zur Anthropologie des geistig und körperlich behinderten Kindes und Jugendlichen, in: Bundesausschuß f. gesundheitl. Volksbelehrung, Stuttgart 1966, 11-26

HETZER, H.: Zur Diagnostik der geistigen Behinderung, in: Lebenshilfe 3 (1963)

HILL, F.: Behinderte Kinder - vernachlässigte Kinder? Göttingen 1971

HOCHSTETTER, H. (unter Mitarbeit von MUSER, E.): Gesetz zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens in Baden-Württemberg. Erläuterte Textausgabe, Stuttgart^{1o}1973

HÖHN, E.: Zur Problematik der Grenzfälle zwischen Sonderschule für Lernbehinderte und Sonderschule für Bildungsschwache, in MÖECKEL A. (Hrsg.): Sonderschule im Wandel, Neuburgweier/ Karlsruhe 1971, 13-21

HOFMANN, Th.: Mehfach behinderte Schüler in Sonderschulen für bildungsschwache Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg, in HARTMANN, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten, Band II, Neuburgweier/Karlsruhe 1973, 83-1o8

HOFMANN, W.: Die Hilfsschule, in LESEMANN, G. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens, Berlin-Charlottenburg 1966, 65-1o1

HOMFELDT, H.G.: Stigma und Schule, Düsseldorf 1974

HURRELMANN, K.: Schulische Sozialisation und abweichendes Verhalten, in WALTER, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Bd.II: Sozialisationsinstanzen, Sozialisationseffekte, Stuttgart-Bad Cannstadt 1973

JANSEN, G.W.: Die Erziehungssituation des körperbehinderten Kindes im Spiegel psychologischer Untersuchungsergebnisse, in: Die Rehabilitation 4 (1973) 2oo-2o9

JANTZEN, W.: Theorien zur Heilpädagogik, in: Das Argument Nr. 8o, 1973, 152-169

JANTZEN, W.: Sozialisation und Behinderung, Gießen 1974

JETTER, K.-H.: Kindliches Handeln und kognitive Entwicklung, Bern-Stuttgart-Wien 1975

JOSEFS-GESELLSCHAFT E.V.: Jahrbuch 1971, Köln 1972

JOSEFS-GESELLSCHAFT E.V.: Jahrbuch 1972, Köln 1973

JUSSEN, H. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik, München 1967

KAISER, G.: Geschichte der Körperbehindertenbildung und -fürsorge, in HEESE, G., WEGENER, H. (Hrsg.): Enzyklopäd. Handb. der Sonderpäd. und ihrer Grenzgebiete, Berlin^{3}1969, Sp. 1771-1774

KATEIN, W.: Sonderschule in Baden-Württemberg, Stuttgart 1972

KATEIN, W.: Bildungsorganisatorische Aspekte der Mehrfachbehinderung, in HARTMANN, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten, Bd. II, 1973, 11o-116

KIRK, S.A.: Lehrbuch der Sondererziehung, Berlin 1971

KLAUER, K.J.: Lernbehindertenpädagogik, Berlin^{4}1975

KLEIN, F., FABRICIUS, F.: Das Recht auf Bildung und seine Verwirklichung im Ballungsraum, Stuttgart 1969

KLEIN, G., MÖCKEL, A.: Zur Institutionalisierung sonderpädagogischer Maßnahmen für Behinderte, in Z. f. Heilpäd. 5 (1975) 239-257

KLINK, J.-G. (Hrsg.): Zur Geschichte der Sonderschule, Bad Heilbrunn 1966

KNAPPEK, R.: Die Sonderschule für Spastiker als Vorstufe der beruflichen Rehabilitation, in: Das behinderte Kind, 1 und 2 (1969) 23-29

KOBI, E.E.: Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilerziehung, Stuttgart^{2}1975

KOCH, H.: Auswirkungen der Mehrfachbehinderungen auf die Organisation der Körperbehindertenschulen, in HARTMANN, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten, Bd. II, 1973, 125-151

KÖNIG, R. (Hrsg.): Das Interview. Formen - Technik - Auswertung, Köln^{7}1972

KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens, in: Verb. Deutsch. Sondersch. (Hrsg.): Z. f. Heilpäd., Beiheft 9, 1972

KRAPP, A., MANDL, H.: Schulreifetests und Schulerfolg, München 1971

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart^{3}1973

KUHLEN, V.: Verhaltenstherapie im Kindesalter, München^{2}1973

KULTUSMINISTERIUM RHEINLAND-PFALZ (Hrsg.): Entwicklungsplan für das Sonderschulwesen bis 1985, Mainz 1974

KUNERT, S.: Überlegungen zur Errichtung und zum Ausbau von Schulen für körperbehinderte Kinder in Nordrhein-Westfalen, in: Das behinderte Kind, 4 und 5 (1969) 156-158

KURZ v., J.N.: Über den Zweck und Nutzen einer Unterrichts-, Erziehungs- und Beschäftigungsanstalt für krüppelhafte Kinder (1838), in KLINK, J.-G. (Hrsg.): Zur Geschichte der Sonderschule, Bad Heilbrunn 1966, 18-23

LANGEVELD, M.: Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht, Heidelberg 1959

LAUBER, M.: Beurteilung der Schulfähigkeit zerebral bewegungsgestörter Kinder, in MATTHIASS, H.-H., BRÜSTER, H., ZIMMERMANN v., H. (Hrsg.): Spastisch gelähmte Kinder, Stuttgart 1971

LAUSCH, E.: Das erste Jahr entscheidet, Kinderärzte mißtrauen Pädagogen - was und wen braucht das Kleinkind, in: Die Zeit Nr. 35, 23.8.74

LESCH, E. (Hrsg.): Bericht über den dritten Kongreß für Heilpädagogik, Berlin 1927

LESEMANN, G. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens, Berlin-Charlottenburg 1966

LUBER, F.: Kommentar zum Bundessozialhilfegesetz (BSHG), Percha/Kempfenhausen 1975

LUTHER, M.: D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. Tischreden 4. Band, Weimar 1916

LUTZ, J.: Kinderpsychiatrie, Zürich/Stuttgart^{2}1964

MACCOBY, E.E., MACCOBY, N.M.: Das Interview: Ein Werkzeug der Sozialforschung, in KÖNIG, R. (Hrsg): Das Interview, Köln^{7}1972, 37-85

MAECK, U.: Bildung oder Betreuung? Gedanken zur Konzeption von Bildungseinrichten für geistig behinderte Kinder, in: Lebenshilfe 2 (1972) 65-7o

MANEKE, M.: Ärztliche Aufgaben im Vorschulalter, in BLÄSIG W., JANSEN, G.W., SCHMIDT, M.H. (Hrsg.): Die Körperbehindertenschule, Berlin-Charlottenburg 1972

MATTHIASS, H.-H., BRÜSTER, H., ZIMMERMANN v.,H. (Hrsg.): Spastisch gelähmte Kinder, Stuttgart 1971

MITSCHERLICH, A.: Die psychosomatische und die konventionelle Medizin, in BROCHER, T., Mering v., O., HORN, K. (Hrsg.): Der Kranke in der modernen Leistungsgesellschaft, Köln^{4}1972, 14o-152

MÖCKEL, A. (Hrsg.): Sonderschule im Wandel. Pädagogik - Psycholgie - Didaktik (Festschrift für Wilhelm Hofmann), Neuburgweier/Karlsruhe 1971

MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, München^{6}1973

MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972

MONTALTA, E.: Grundlagen und systematische Ansätze zu einer Theorie der Heilerziehung (Heilpädagogik), in JUSSEN, H. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik, München 1967, 3-43

MOOR, P.: Die Erziehung des entwicklungsgehemmten Kindes, in BRACKEN v., H. (Hrsg.): Entwicklung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt/M. 1968, 3-17

MÜHL, H.: Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung geistig behinderter Kinder, Bad Godesberg^{2}1971

MÜLLER, L. (Hrsg.): Die Volksschule in Bayern. Rechtssammlung mit Kommentar, Kronach/München 1967

MUTH, J.: Einführung in die Empfehlung "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" anläßlich der Übergabe der Empfehlung, in: Z. f. Heilpäd. 2 (1974) 131-134

MUTHMANN, D.: Stellungnahme zu dem Beitrag "Die Erziehungssituation des körperbehinderten Kindes im Spiegel psychologischer Untersuchungsergebnisse" von G.W. Jansen, Köln, aus der Sicht des in der Rehabilitation Körperbehinderter tätigen Orthopäden, in: Die Rehabilitation 4 (1973) 2o9-211

NIELSEN, H.H.: Psychologische Untersuchungen bei zerebralparetischen Kindern, Berlin-Charlottenburg 197o

OBERVERWALTUNGSGERICHT FÜR DIE LÄNDER NIEDERSACHEN UND SCHLESWIG-HOLSTEIN (LÜNEBURG): Urteil V OVG A 4/71 9 A 143/69-Schleswig V - 3529

PECHSTEIN, J.: Sozialpädiatrische Zentren für behinderte und entwicklungsgefährdete Kinder, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Bd. 53, Sonderpädagogik 6, Stuttgart 1975

PETERS, W.: Die pädagogisch-psychologische Beurteilung des Hilfsschulkindes, in LESCH, E. (Hrsg.): Bericht über den dritten Kongreß für Heilpädagogik, Berlin 1927, 12-36

PHILIPPS, E.: Bildungsfähigkeit, in HEESE, G., WEGENER, H. (Hrsg.): Enzyklopäd. Handb. der Sonderpädagogik, Berlin^{3}1969, Sp. 738

POHL, R.: Curriculumforschung und Geistigbehindertenpädagogik, in: Z. f. Heilpäd. 6 (1972) 421-242

PORTMANN, A.: Zoologie und das neue Bild des Menschen, Hamburg^{5}1962

PORTMANN, A.: Biologie und Geist, Freiburg,Basel,Wien 1963

PREMERSTEIN v., R.: Johann Jakob Guggenbühl und der Abendberg, in: Lebenshilfe 2 (1964), 66-68

PREMERSTEIN v., R.: Heilpädagogische Praxis im 19. Jahrhundert. In der "Levana" bei Wien wurden behinderte und gesunde Kinder gemeinsam erzogen, in: Lebenshilfe 2 (1965) 78-81

REICHSSCHULPFLICHTGESETZ vom 6. Juli 1938, RGBl. 1938, S. 799

REINARTZ, A.: Aufgabe und Struktur der Sonderschule für Geistigbehinderte, in: Z. f. Heilpäd. 5 (1968) 25o-257

REMPLEIN, H.: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München/Basel^{9}1961

ROEDER, B.: Curriculumforschung und Körperbehindertenpädagogik, in: Z. f. Heilpäd. 6 (1972) 414-416

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L.: Lehrererwartungen als Determinanten der IQ-Gewinne ihrer Schüler (1966) in STEINERT, H. (Hrsg.): Symbolische Interaktion, Stuttgart 1973

ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie Band I, Hannover^{3}1971

RUTZ, D.: Spastisch gelähmt, eine Aufgabe fürs Leben, in: Das behinderte Kind 3 (1969) 92-96

SANDER, E.: Einschulungsprobleme bei körperbehinderten Kindern aus psychologischer Sicht, in: Z. f. Heilpäd. 12 (1970), 651-659

SCHIEFELE, H., OERTER, R.: Vorwort, in KRAPP, A., MANDL, H.: Schulreifetests und Schulerfolg, München 1971

SCHLAICH, L.: Erziehung und Bildung geistig Behinderter durch Eltern und Erzieher, Neuburgweier 1974

SCHMEICHEL, M.: Der Behinderte in der Gesellschaft, in MÖCKEL,A. (Hrsg.): Sonderschule im Wandel, Neuburgweier/Karlsruhe 1971

SCHMIDT, M.H.: Kinder mit zerebralen Bewegungsstörungen in ihrem intelligenten Verhalten, Berlin-Charlottenburg 1972

SCHÖNBERGER, F.: Thesen zur Diagnostik der Intelligenz zerebralparetischer Schulanfänger, in MATTHIASS, H.-H., BRÜSTER,H., ZIMMERMANN v., H. (Hrsg.): Spastisch gelähmte Kinder, Stuttgart 1971, 83-88

SCHÖNBERGER, F.: Mehrfach-Behinderungen bei Körperbehinderten - Ansätze zu einer psychologischen Theorie, in SOLAROVA, S. (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche, Berlin 1972, 130-144

SCHÖNBERGER, F.: Körperbehinderungen - Ein Gutachten zur schulischen Situation körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) Bd. 35, Sonderpädagogik 4, Stuttgart 1974

SCHÖNBERGER, F.: Die Förderung körperbehinderter Kinder und Jugendlicher mit eingeschränkter Lernfähigkeit als Problem der Schulorganisation. Vortrag bei einem Arbeitstreffen der Sonderschulleiter und deren Stellvertreter an der Sonderschule für Körperbehinderte in Bayern, Nürnberg am 30.11.74 (1974a)

SCHOMBURG, E.: Der Bildungsanspruch des geistig behinderten Kindes, in Handbücherei der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind, Bd. I, Marburg 1962

SCHOMBURG, H.: Differenzierung als pädagogisches Organisationsprinzip der Körperbehindertenschule, in: Z. f. Heilpäd. 1967, 62-72

SCHONELL, F.E.: Erziehung und Bildung des spastisch gelähmten Kindes, Berlin-Charlottenburg 1969

SCHUMANN: Bericht, in: Lebenshilfe 1 (1969) 14-19

SKEELS, H.M. and DYE, H.B.: A Study of the Effects of Different Stimulation, in: Proc. Amer. Assoc. Ment. Defic. 1939, 114-136

SOLAROVA, S. (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche, Berlin 1972

SOLAROVA, S.: Zur Theorie der Mehrfachbehinderungen, in HARTMANN, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten Bd. I, Neuburgweier/Karlsruhe 1972, 16-23

SOLAROVA, S.: Mehrfachbehinderte - Ursachen, Erscheinungsformen und Auswirkungen, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Bd. 52, Sonderpädagogik 5, Stuttgart 1975

SONDERSORGE, R.: Geistig behindert - mehrfach behindert, in SOLAROVA, S. (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche, Berlin 1972, 146-152

SPECK, O.: Schulen für nicht-hilfsschulfähige schwachbildbare Kinder in Bayern, in: Z. f. Heilpäd. 1964, 351-356

SPECK, O.: Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung, München/Basel^{2}1972

SPECK, O.: Bildung, Bildbarkeit und Lernen des geistigbehinderten Menschen, in: Vierteljahresschrift für Heilpäd. und ihre Nachbargebiete (VHN) 2 (1973) 137-144

SPECK, O.: Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) Bd. 25, Sonderpädagogik 1, Stuttgart 1973 (1973a)

SPECK, O. (unter Mitarbeit von THALHAMMER, M.): Die Rehabilitation der Geistigbehinderten, München/Basel 1974

SPECK, O.: Der behinderte Mensch unter dem Aspekt sozialer Komplexität, in: VHN 3 (1975) 199-2o4

SPECK, O.: Zur Gegenwartslage und bildungspolitischen Diskussion im Erziehungswesen für Behinderte in der Bundesrepublik Deutschland, in: Z. f. Heilpäd. 5 (1975) 2o5-213

SPECK, O.: Daten zur Geschichte der Sonderpädagogik, in BACH, H. (u.a.): Sonderpädagogik im Grundriß, Berlin 1975 (1975a)

SPOERRI, Th.: Kompendium der Psychiatrie, Basel, München, New York^{6}197o

SPRADLIN, J.E.: The Premack hypothesis and self-feeding by profoundly retarded children. A case report. Parsons State Hospital and Training Center. Ref. Paper 1964

STEINERT, H. (Hrsg.): Symbolische Interaktion, Stuttgart 1973

STÖTZNER, H.E.: Schulen für schwachbefähigte Kinder (1864), in KLINK, J.-G. (Hrsg.): Zur Geschichte der Sonderschule, Bad Heilbrunn 1966, 54-68

STUFFER, G.: Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter. Empirische Untersuchung über Einstellungen von Mitarbeitern der Werkstätten für Behinderte und von Sonderpädagogen. Unveröffentl. Diss., München 1975

STUTTE, H.: Die sogenannte 'medizinische Erziehbarkeit' im JWG, in: Recht der Jugend 5 (1965) 117-121

STUTTE, H., BRACKEN v., H. (Hrsg.): Vernachlässigte Kinder, Marburg 1969

THALHAMMER, M.: Geistige Behinderung, in SPECK, O.: Die Rehabilitation der Geistigbehinderten, München/Basel 1974

ULICH, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel 1972

ULICH, D.: Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theorienbildung, in ULICH, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel 1972, 13-88

ULICH, D., MERTENS, W.: Urteile über Schüler. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik, Weinheim und Basel ^{2}1974

VERBAND DEUTSCHER SONDERSCHULEN: Regelung des Hausunterrichts in den Bundesländern, in: Z. f. Heilpäd. 3 (1974) 2o8-2o9

VERWALTUNGSGERICHT FREIBURG: Urteil VS II 153/72 vom 14.12.1973

VETTER, Th.: Das geistig behinderte Kind, seine Bildung und Erziehung, Villingen 1972

VLIEGENTHART, W.E.: Anders-sein und Mitmachen-wollen: Ein Spannungsfeld in der Erziehung behinderter Kinder, in BRACKEN v., H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt a. M. 1968, 18-33

WALLERATH, M.: Das Recht auf Bildung im Sonderschulbereich, in: Recht der Jugend 5 (1972) 129-136

WALTER, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung Band II: Sozialisationsinstanzen, Sozialisationseffekte, Stuttgart/Bad Cannstatt 1973

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation, Stuttgart ^{3}1972

WEINERT, F.E., GRAUMANN, C.F., HECKHAUSEN, H., HOFER, M.u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie 1, Frankfurt/M. 1974

WEINERT, F.: Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen, in GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): Sozialpsychologie, 7. Band des Handbuches der Psychologie, 2. Halbband, Göttingen 1972, 825-885

WIESE v., L.: Der Mensch als Mitmensch, Bern/München 1964

WOLFGART, H.: Zur Organisation und Struktur der Schule für Körperbehinderte, in WOLFGART, H., BEGEMANN, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule, Berlin-Charlottenburg 1971

WOLFGART, H., BEGEMANN, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule, Berlin-Charlottenburg 1971

ZIMMERMANN v., H.: Zur Problematik des neuen Schwerbehindertengesetzes (SchwbG) im Hinblick auf die Werkstatt für Behinderte (WfB), in: Die Rehabilitation 1 (1976) 53-57

ZÜBLIN, W.: Das schwierige Kind, Stuttgart^{2}1969

SCHULGESETZE DER BUNDESLÄNDER:

BADEN-WÜRTTEMBERG:

Gesetz zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens (SchVOG) vom 5. Mai 1964 (Ges.Bl.S.235) i.d.F. d. Ges. vom 26.7.1971 (Ges.Bl. S. 336), in HOCHSTETTER, H. (unter Mitarbeit von MUSER, E.): Gesetz zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens in Baden-Württemberg. Erläuterte Textausgabe, Stuttgart^{10}1973

BAYERN:

Erste Verordnung zur Durchführung des Gesetzes über die Errichtung und den Betrieb von Sonderschulen (1.DVSoSchG) vom 14. Dezember 1966 (GVBl. 1967, S. 145)

Vollzugsbekanntmachung zu Art. 3 Abs. 2 SoSchG und zur 5. DVSoSchG (VB 5. DVSoSch) vom 5. März 1969 (StAnz. Nr. 11, KMBl. S. 399)

Schulpflichtgesetz vom 15. April 1969 (GVBl. S. 97)

Ausführungsverordnung zum Schulpflichtgesetz (AVSchPfliG) vom 25. April 1962 (GVBl. S. 79). Geändert durch Verordnungen vom 19.9.1966 (GVBl. S. 337), vom 22.6.1967 (GVBl. S. 372) und vom 16.4.1969 (GVBl. S. 1o8)

BERLIN:

Ausführungsvorschriften über Sonderschulen und Sonderschuleinrichtungen in: Dienstblatt Teil III des Senats von Berlin, Wissenschaft und Kunst-Schulwesen vom 4.7.1973

Schulgesetz für Berlin vom 26. Juni 1948 (VOBl. I S. 358) in der Fassung vom 19. März 1975

BREMEN:

Gesetz über das Schulwesen der Freien Hansestadt Bremen vom 4.4.1969, zuletzt geändert durch Gesetz vom 8.9.197o

HAMBURG:

Schulgesetz der Freien und Hansestadt Hamburg vom 9. Dezember 1966 (GVBl. S. 257), zuletzt geändert durch Gesetz vom 9. Dezember 1974 (GVBl. S. 381)

HESSEN:

Gesetz über die Unterhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen und die Schulaufsicht (Schulverwaltungsgesetz -SchVG-) i.d.F. vom 3o.5.1969 (GVBl. I S. 88). Zuletzt geändert durch das Gesetz vom 15.7.197o (GVBl. I S. 145) in: Amtsblatt des Hessischen Kultusministers, Wiesbaden, September 1972

Hessisches Schulpflichtgesetz i.d.F. vom 3o.5.1969 (GVBl. I S. 184). Zuletzt geändert durch das Gesetz vom 5.1o.197o (GVBl. I S. 598)

NIEDERSACHSEN:

Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) vom 3o.5.1974 (GVBl. S. 289)

NORDRHEIN-WESTFALEN:

Schulpflichtgesetz - SchpflG vom 14. Juni 1966, zuletzt geändert durch Gesetz vom 16.12.1969 GVNW 197o

SAARLAND:

Gesetz Nr. 826 über die Schulpflicht im Saarland (Schulpflichtgesetz) i.d.F. der Bekanntmachung vom 2. August 1974 (ABl. S. 7o9)

Erste Verordnung zur Durchführung des Gesetzes über die Schulpflicht im Saarland (Schulpflichtgesetz) vom 3o. März 1966 (ABl. S. 279), geändert durch die 3. DVO zum Schulpflichtgesetz vom 1o. März 197o (ABl. S. 279)

SCHLESWIG-HOLSTEIN:

Durchführung des § 6 des Gesetzes über die Schulpflicht (Sonderschulerlaß) vom 27. August 197o - X28-b3o-1o1/7o - in: Nachrichtenblatt des Kultusministers des Landes Schleswig-Holstein Nr. 18 197o, S. 293 - 3o3

LEHRPLÄNE DER KULTUSMINISTERIEN:

BADEN-WÜRTTEMBERG:

Richtlinien für Erziehung und Unterricht und Bildungsplan der Sonderschule für bildungsschwache Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Stuttgart 1968, Sondernummer 3 (Villingen 1968)

BAYERN:

Lehrplan für die Schulen für geistig Behinderte vom 1o. Mai 1971 (KMBl. S. 489)in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Lehrpläne für die Schulen für Lernbehinderte, geistig Behinderte, Körperbehinderte, Erziehungsschwierige in Bayern, S. 175 - 21o

Lehrplan für die Schulen für Körperbehinderte in Bayern vom 1o. Mai 1971 (KMBl. S. 489) in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Lehrpläne für die Schulen für Lernbehinderte, geistig Behinderte, Körperbehinderte, Erziehungsschwierige in Bayern, S.211 - 22o

BERLIN:

Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. A IV b. Die Schule für Geistigbehinderte, hrsg. vom Senator für Schulwesen, Berlin und Neuwied 1975

HAMBURG:

Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte 1975 in: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne, Band IV, Sonderschulen

Merkblatt über die Aufnahme in eine Heilpädagogische Tagesschule, hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung - Amt für Schule-o.J.

Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Körperbehinderte 1975 in: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne , Band IV, Sonderschulen

Merkblatt über die Aufnahme in eine Sonderschule für Körperbehinderte, hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung - Amt für Schule - o.J.

HESSEN:

Vorläufige Richtlinien für die Arbeit in der Schule für Praktisch Bildbare (Sonderschule). Hrsg.: Der Hessische Kultusminister, Wiesbaden 1971

NORDRHEIN-WESTFALEN:

Richtlinien für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen, Ratingen - Kastellaun - Düsseldorf 1973

RHEINLAND-PFALZ und SAARLAND:
Bildungsplan der Sonderschule für Geistigbehinderte der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland, Grünstadt 1971

A N H A N G

1. "Interview Schulleiter"
   Tonbandprotokolle und schriftliche Aufzeichnungen

2. "Fragebogen SoGb"

3. "Befragung SoKb/Gb"

4. "Fragebogen Eltern"

5. "Fragebogen Einrichtungen"

6. "Diagnostik NB/B" (Untersuchungsbogen)

"Interview Schulleiter"

(Tonbandprotokolle und schriftliche Aufzeichnungen)[1]

SoGb[2]

SchL:
"Ich halte mich da ganz genau - sofern man das kann - an den § 9 der 1. Durchführungsverordnung ..., wo in vier Punkten Kriterien aufgezählt sind. Daß also erwartet werden kann, daß in ein bis zwei oder drei bis vier Jahren geringfügige Erfolge im Lesen, Schreiben oder mit Buchstaben zu erwarten sind, d.h. wenn eine Form erkannt und wiedergegeben werden kann.
Wenn Kontakt durch Sprache möglich ist, wenn das Kind minimal sozial steuerbar ist. Wenn die Verhaltensstörung, etwa die Aggressivität so stark ist, daß durchaus noch über die Sprache Kontakt aufgenommen werden kann, würde ich trotzdem sagen, das Kind ist nicht gruppenfähig ..."

Int.:
"Was ist ein Pflegefall?"

SchL:
"Um diesen Begriff diskutieren wir schon dauernd herum, weil wir eine Pflegegruppe errichten wollen, in die wir dann auf legale Weise diese schweren Fälle aufnehmen wollen. Diese gehören dann zur Tagesstätte."

SoGb

SchL:
"Wir nehmen die Kinder unter folgenden Kriterien auf:
a) Lebensalter ist entscheidend (von der rechtlichen Seite her).
b) Das Kind braucht noch nicht sauber zu sein, das ist eine Sache der Gewöhnung.
c) Das Kind muß in gewissem Sinne gemeinschaftsfähig sein, daß es sich den anderen mal kurz zuwendet, daß es auch mal auf ein Wort oder eine Geste achtet. Das ist natürlich etwas relativ. Denn manche Kinder, die ja nur daheim waren, müssen erst mal in einer Gruppe sein, um gruppen- und gemeinschaftsfähig zu werden. Die Erfahrung an unserer Schule hat gezeigt, daß sich manche Kinder, die am Anfang große Schwierigkeiten machten, innerhalb von 14 Tagen oder vier Wochen gebessert haben. Wenn wir aber von vorneherein feststellen, daß es ein idiotisches Kind ist, das sich dauernd kratzt, mit dem Kopf gegen die Wand schlägt, die Zähne fletscht, andere an den Haaren zieht und ganze Büschel herauszieht, dann wird das Kind noch vorschulisch betreut durch eine Kraft der Lebenshilfe ...
Wir haben so ein Kind gehabt und auch in der Gruppe gefördert und kleine Fortschritte erzielt. Dann haben wir das Kind in eine Anstalt gegeben. Dort wurde es nach einiger Zeit ausgeschult und ist jetzt ein Pflegefall.

1) Bei diesen Texten handelt es sich um Ausführungen der Schulleiter (SchL) zur Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder. Für das Thema unwesentliche Passagen wurden fortgelassen. Die Abkürzung Int. steht für Interviewer.

2) Die Bezeichnung SoGb bzw. SoKb bedeutet, an welcher Sonderschule das Interview durchgeführt wurde.

Bisher hatten wir ganz schwere Fälle noch nicht, bei denen wir mit dem Problem der Schulfähigkeit konfrontiert worden wären. Wenn ich ehrlich sein soll, ich habe solche Fälle noch nicht erlebt. Aber ich muß vielleicht doch sagen, daß wir einen reinen Pflegefall nach ein oder auch zwei Jahren rausgeben müssen."

Int.:
"Was ist ein Pflegefall?"

SchL:
"Meiner Meinung nach, wenn ein Kind oder Jugendlicher in der Selbstversorgung so darniederliegt, daß er ständig eine Bezugsperson braucht, die ihm sowohl beim Ankleiden, bei der Toilette, beim Essen usw. hilft, und wenn der Jugendliche oder das Kind bei seinem Verhalten so geprägt ist, daß es unmöglich in eine Gruppe, in eine Gemeinschaft mit anderen aufgenommen werden kann.
Wir können nicht alle Kinder aufnehmen; denn wir tragen ja Verantwortung für die Kinder, die bei uns an der Schule sind. Wenn ich jetzt sage, ich nehme alle, von der niedersten bis zur höchsten Grenze, so ist das ein pädagogischer Unsinn, ein Ding der Unmöglichkeit."

SoGb

SchL:
"Bis jetzt haben wir alle Kinder aufgenommen. Die Aufnahme ist abhängig vom vorhandenen Personal.
Wir haben eine sogenannte Fördergruppe mit 5 nichtbeschulten Kindern, die nach dem BSHG nicht schulfähig sind. Die Inhalte der Förderung dieser Kinder sind: Spiel, Beschäftigung, Sozialerziehung.
Unsere Schulfähigkeitskriterien:
Gemeinschaftsfähigkeit (aggressive Kinder nehmen wir nicht auf);
Leistungsvoraussetzung: Ansprechbarkeit über 5 Minuten."

SoGb

SchL:
"Grundsätzlich werden alle Kinder aufgenommen, die sich anbieten.
Schulfähigkeitskriterien sind:
Soziale Anpassung (erethische Kinder sind ein Problem),
Kontaktaufnahme,
Sprachverständnis,
Sauberkeit.
Bei gewindelten Kindern höchstens probeweise. Die endgültige Einweisung erfolgt dann erst gegen Weihnachten."

Int.:
"Was geschieht mit den nichtaufgenommenen Kindern?
SchL:
"Die kommen in Werkstätten, und eine Tagesstätte nimmt auch schwer behinderte Kinder auf."

SoKb

SchL:
"Wir haben im Rahmen unserer Einrichtung zwei Gruppen Schwerstbehinderter mit je 5 Kinder. Es sind schwer mehrfachbehinderte Kinder, die von Kinderpflegerinnen betreut und zweimal in der Woche krankengymnastisch versorgt werden. Diese Kinder sind nicht beschult. Wir betreuen diese Kinder vor allem, um die Eltern zu entlasten.
Nachdem von diesen Kindern fast nichts ausgeht, ist eine aktive Arbeit auch sehr schwer. Und diese Kinder passen natürlich nicht in das Grundkonzept unserer Einrichtung: Frühförderung, Vorschule, Tagesstätte, Therapie und Internat.
Von der menschlichen Seite her bauen wir auch diese Gruppen aus. Aber im Hinblick auf eine zukunftsorientierte Arbeit sind es Außenseitergruppen.
Unsere Schule ist gedacht für Körperbehinderte mit Normalbegabung und Mehrfachbehinderte, echt geistigbehinderte Körperbehinderte, die in den SoGb beschulbar sind, haben wir bewußt nicht, weil wir der Auffassung sind, daß die Spanne zwischen hervorragender Begabung und schwerer geistiger Behinderung für e i n e Schule eine Überforderung ist.
Kinder, die nicht sprechen können, die totale Ausfälle haben, die mehr gepflegt werden müssen, sind kaum beschulbar.
Aber wir haben diese Kinder nicht schulbefreit. Es ist kein Vorurteil gefällt worden. Wir haben also noch kein Kind formal für schulunfähig erklärt. Man will diesen Kindern das Recht auf Bildung ja nicht absprechen. Aber irgendwo ist die Grenze erreicht, wo man Förderung nicht mehr als Schule bezeichnen kann. Was ist denn Schule? ...
Die Kinder in den Gruppen Nichtbeschulter werden beschäftigt - einigermaßen gezielt, soweit es eben geht.
Es handelt sich um Kinder, die kaum eine Chance haben, schulfähig zu werden. Es sind diejenigen, die man später zu den Pflegefällen rechnet, die eines Tages Sozialhilfeempfänger werden.
Es sind entweder Kinder, die den ganzen Tag über epileptische Anfälle haben und daher nicht ansprechbar sind, oder es sind so schwere Fälle, wie z.B. die Kinder E. und U..
Bei E. handelt es ich um einen Rhesusfaktorschaden. Er singt den ganzen Tag, ein glücklicher Mensch. Aber mit dem ist nichts zu machen. Er hat noch nie etwas Warmes gegessen. Ein ganz besonderer Fall!
U. ist ein starker Spastiker im Rollstuhl, total blind und dick. Er kann sich unterhalten, geistig ist er gar nicht schlecht dran. Aber was will man mit ihm tun? Er liegt daheim und wird gut gepflegt. Dadurch daß er blind und motorisch stark behindert ist, ist keine Möglichkeit für das Motorisch-Lebenspraktische gegeben. Die Blindenschule nimmt ihn nicht, weil er körperbehindert ist."

SoKb

SchL:

"Wir wollen unsere Schule nicht herabsetzen lassen durch die Bildung von Klassen für Geistigbehinderte. Geistigbehinderte Körperbehinderte gehören in die SoGb.
Das geistige Niveau der Schule soll gehalten werden. Daher nehmen wir nur Körperbehinderte mit Lernbehinderung auf ...

Einweisungen in unsere Schule erfolgen bis zur unteren Grenze der Lernbehinderung, d.h. geistigbehinderte Kinder, die sich im Zahlenraum bis 10 nicht zurechtfinden, nehmen wir nicht auf...

Weitere Schulaufnahmebedingungen sind:
Sauberkeit, Adaption an die Gruppe, keine erethischen Verhaltensstörungen."

SoKb

SchL:

"Körperbehinderte, die zugleich geistigbehindert sind, werden nicht aufgenommen, sondern in der SoGb betreut.
Aufnahmekriterien bezüglich der Intelligenz: IQ 80.
Reine Pflegefälle sind nicht mehr schulfähig. Geplant ist eine teilstationäre Pflegeeinrichtung ab Januar. Intentionen dieser Pflege: Sozialisation, gegenseitiges Ertragen ..."

Int.:
"Was ist ein Pflegefall?"

SchL:

"Wasserköpfe z.B. und solche, die den ganzen Tag herumliegen."

SoKb / SoGb

SchL:

"Es ist schwierig, die Leistungsfähigkeit eines körperbehinderten Kindes festzustellen, zu diagnostizieren. Da sind auch wir der Meinung, daß dies erst durch einen anhaltenden Erziehungsversuch herauszufinden ist. Deswegen gehen wir bei einem körperbehinderten Kind davon aus, daß es zunächst als normalbegabt anzusehen ist. Und erst wenn dann über längere Zeit - das kann bis zu zwei Jahren dauern - feststeht, daß eine gewisse Leistungsfähigkeit nicht überschritten wird, dann machen wir neue Überlegungen, wo das Kind am besten weitergefördert wird.
Hier ist von Vorteil, daß die SoGb im gleichen Hause untergebracht ist...
Der überwiegende Teil unserer Körperbehinderten ist in der Leistungsfähigkeit lernbehindert. ...
Wir machen nicht zur Bedingung, daß z.B. die körperliche Sauberkeit erreicht sein muß. Was wir brauchen und wollen beim Kind,

ist ein Sprachverständnis und die Fähigkeit, Kontakte aufzunehmen, und in etwa adäquate Reaktionen auf die angebotenen Förderungsmaßnahmen zu zeigen. Das Kind muß sich lösen können von den Bindungspersonen zu Hause, hauptsächlich von der Mutter. Außerdem muß sich das Kind von der Waagrechten weg in die Senkrechte bewegen können, d.h. es muß vom Körperlichen her mindestens sitzen können. Wir sind von der äußeren Einrichtung nicht darauf eingerichtet, liegende Kinder aufzunehmen.

Wir haben zwei Gruppen mit Schwerstbehinderten, die aus rechtlichen Gründen nicht eingeschult werden können. Diese Kinder werden bei uns hier offiziell der Sozialhilfe gegenüber als Pflegefälle geführt. Aber wir versuchen auch mit diesen Kindern eine Förderung, und wenn es nur das ist, daß wir sie auf einen Heimaufenthalt vorbereiten. Diese Kinder werden durch ehrenamtliche Helfer betreut. Jedes Kind hat einenHelfer, der durch Fachkräfte eingewiesen und angeleitet wird. "

Int.:
"Worin besteht diese Förderung?"

SchL:

"Das fängt ganz primitiv an, mit der Anbahnung von Kontaktaufnahme. Über Hautkontakte versuchen wir die Kinder so zu fördern, daß sie allmählich auch Kontakt zu Gegenständen finden.
Verantwortlich für diese Gruppen ist eine Kinderkrankenschwester. Sie hat sich einen Kreis von ehrenamtlichen Helfern aufgebaut, da wir diese Gruppe nicht finanzieren können - außer über das BSHG, "Hilfe zur Pflege"."

Int.:
"Warum können Sie diese Kinder nicht im Rahmen der Schule fördern?"

SchL:
"Es sind Kinder, die vom Sozialhilfegesetz nicht voll erfaßt werden, weil ihnen amtsärztlicherseits die Möglichkeit der Eingliederung nicht bestätigt wird und werden kann. Es sind also Kinder, bei denen nur Hilfe zur Pflege gewährt wird. Vom Pädagogischen aus muß zunächst einmal bei diesen Kindern bei den jetzigen schulrechtlichen Bestimmungen die Bildungsfähigkeit verneint werden. Es ist auch von den Eltern kein Antrag auf Schulaufnahme gestellt worden. Deswegen können wir diese Gruppen nicht als Schulgruppen führen. Ob es gelingt, sie einmal ins Tagesheim hineinzubringen, sie sozialpädagogisch zu fördern, so daß sie dann unter die Maßnahmen des BSHG fallen, das ist noch abzuwarten. Das ist unser Ziel."

<u>SoKb</u>

SchL:
"Die Schulfähigkeitskriterien kann ich gar nicht so fixieren, weil das immer vom Einzelfall abhängt. Wir sind immer skeptisch gegenüber dem IQ. Handlungs- und Verbalteil klaffen ja oft sehr auseinander... . Wir sehen dann aber doch häufig von vorneherein, daß es bei uns nicht geht, wenn die Ausfälle so sind, daß die Kinder nur praktisch bildbar ..., aber schulisch nicht zu fördern sind.

Und wir gehen vielleicht doch von dem Ziel der Lernbehindertenschule aus. Körperbehinderte, die nach herkömmlichem Sinn nur lebenspraktisch bildbar sind, würden wir in der Regel nicht aufnehmen. Kinder, die nicht wenigstens eine Kulturtechnik erlernen können, würden bei uns nicht beschult."

SoKb

SchL:

"Es gibt keine Schulaufnahme ohne den Arzt.

Aufgrund unserer Erfahrungen seit etwa 1967 kann ich sagen, daß wir kein spastisch gelähmtes Kind bekommen haben mit Normalbegabung.
Unsere Kinder werden schon im 5. Lebensjahr von der Psychologin getestet. Da weiß man dann öfters schon , daß so ein Kind nicht schulbildungsfähig wird. ...

Wenn ein Kind in einem kleinen Gruppenverband nicht fähig ist zu arbeiten, dann nehmen wir es nicht mehr auf, also wenn das Kind nur noch bei Einzelzuwendung arbeitet. Ein Gruppenverband besteht bei uns aus 7 bis 8 Kindern. Dann: wenn ein Kind überhaupt nicht ansprechbar ist, wenn es überhaupt nicht reagiert auf das, was man jetzt von ihm irgendwie will ...wenn es einer Aufforderung nicht folgt, z.B. Gib mir das ..., und es macht etwas völlig anderes, daß wir also sagen können: Da ist gar nichts mehr da. Es muß ganz geringes Sprachverständnis, winzigste Gestik vorhanden sein. Es muß das, was an das Kind herangetragen wird, noch verstehen können.

Int.:
"Welche Zukunftsaussichten haben schwerstbehinderte Kinder nach Vollendung ihrer Schulpflicht?"

SchL:
"Für ganz schwer behinderte Kinder, z.B. für unseren A. weiß ich gar nichts. Ich kann nur sagen, daß dieser Junge später ein reiner Pflegefall wird. Wir beschulen ihn trotzdem, weil er jetzt eine Freude dran hat. In dem gleichen Sinn beschulen wir ja auch unsere Muskeldystrophiker. Der einzige Sinn besteht darin, daß sie in einer Gemeinschaft sein können, und daß sie sich in dieser Gemeinschaft wohlfühlen können, während sie sonst zu Hause in einer Ecke sitzen würden."

SoKb

SchL:

"Ich habe bis jetzt jedes Kind, das bisher vom Schulträger aufgenommen worden ist, auch in die Schule aufgenommen. Im Internat und Tagesheim gibt keine Kinder im schulpflichtigen Alter, die nicht beschult sind. Ansonsten werden die Kinder abgeschoben."

Int.:
"Nach welchen Kriterien geschieht dies?"

SchL:

"Das kann z.B. vorkommen bei einem Kind, das krankengymnastisch keine Fortschritte macht, bei dem die ärztliche Kunst an irgendeine Grenze kommt."

Int.:
"So ein Kind könnte aber doch schulische Fortschritte machen!"

SchL:

"Ja, das wäre ohne weiteres möglich. Es wird aber trotzdem abgeschoben."

Int.:
"Wird das Kind auch dann entlassen, wenn es an keiner anderen Sonderschule aufgenommen werden kann?"

SchL:

"Ja. Wir haben einige Fälle. Wenn man glaubt, daß der Aufwand an Rehabilitationsmaßnahmen nicht gerechtfertigt ist. Die Schule hat noch nie einen Antrag auf Entlassung gestellt. Ich würde jedes Kind weiterhin beschulen und zwar aus einem einzigen Grund. Man kann nie sagen, wann ein Kind etwas lernt, ob es etwas mitgekriegt hat oder nicht. Die Kinder sollen nicht isoliert, sondern in einer Gemeinschaft sein. Und sie haben vor allem ein Recht darauf."

Int.:
"Sehen Sie eine Grenze der Schulfähigkeit?"

SchL:

"Nein. Das ist meine persönliche Meinung. Aber diejenigen Kinder, bei denen krankengymnastisch und medizinisch keine Fortschritte möglich sind, sehe ich in den meisten Fällen ja nicht, weil vom Arzt bereits eine Vorauslese getroffen wird. Das heißt: Kinder, die im medizinischen Sinn nicht förderbar sind, werden der Sonderschule gar nicht mehr vorgestellt.
Ich war noch nie in der unbequemen Situation, über die Schulfähigkeit eines Kindes entscheiden zu müssen. Auf die Entscheidung, welche Kinder in die Schule aufgenommen werden, habe ich keinen Einfluß."

SoGb

SchL:

"Zuerst werden die Schüler in das Heim aufgenommen. Wir können Kinder nur dann in die Schule aufnehmen, wenn sie bereits im Heim sind (aus Gründen der Kostenträgerschaft). Bereits im Heim wird von Heilpädagogen eine Vorauslese für die Schule vorgenommen. Diese Heilpädagogen besuchen die Kinder zu Hause und testen sie mit nichtstandardisierten Fragebogen. ...
Wir haben im Rahmen unserer Einrichtung auch eine Abteilung, in der nichtbeschulte Kinder untergebracht werden. Diese Abteilung ist zur Zeit total überbelegt. ...

Ich habe die Grenze der Schulfähigkeit weit tiefer gesetzt, als sie von den Heilpädagogen im Heim gezogen worden ist. Mein unterstes Kriterium geht auf ein Mindestmaß an Sprachverständnis, ein gewisses Neugierverhalten, ein Mindestmaß an Sozialisierung, d.h. Leben in der Gemeinschaft. Wenn ein Kind die anderen ständig

beißt, kratzt und schlägt, kann ich es nicht in eine Schule geben. Wir haben auch für diese Kinder Sorge getragen, indem Einzeltherapie durchgeführt wird. Diese Kräfte werden allerdings nicht vom Staat, sondern von der Sozialhilfe bezahlt. Eine Heilpädagogin betreut die 7 Kinder, die wir im letzten Jahr ausschulen mußten. Sie waren für die Schule untragbar, weil sie die Schüler und die Lehrkräfte bissen, und zwar in lebensgefährlicher Weise. Nach der Therapie sollten diese Kinder - wenn möglich - wieder in die Schule zurückgenommen werden. Wir können aber ein Kind nicht aufnehmen, wenn es auf Außenreize nicht mehr anspricht, keinen Blickkontakt hat und darüber hinaus in den Sinnesfunktionen geschädigt ist. ...
Die Entscheidung über die Schulaufnahme treffen ich und eine Sonderschullehrerin. Wir testen die Kinder entweder mit dem Kramer-Test oder mit der TBGB. Wir werden noch weitere Tests beschaffen. Die Kinder werden hauptsächlich während des Schuljahres getestet. Jetzt lassen wir die Kinder zuerst zu einer Beobachtungszeit bis Allerheiligen etwa in der Schule. Dann wird entschieden, ob es sinnvoll ist, das Kind weiterhin zu beschulen."

Int.:
"Wie beurteilen Sie die Situation cerebralparetischer Kinder?"

SchL:

"Die Situation der CP-Kinder hängt von den Fördermaßnahmen ab, die den Kindern zuteil werden. Ich meine, es ist zum überwiegenden Teil ein ärztliches Problem, ein Problem der Gymnastik und Heilbehandlung und von Seiten der Schule ein Problem der Bereitstellung von Arbeitsmitteln.
Geistigbehinderte Körperbehinderte sollten in der SoGb unterrichtet werden, weil dann die geistige Behinderung primär ist."

Int.:
"Haben Sie schon Erfahrungen mit Cerebralparetikern in Ihrer Werkstatt für Behinderte?"

SchL:

"Ich komme zwar nur bei Führungen in die Werkstatt, aber ich glaube, daß sie auch ihre Arbeit verrichten können im Rahmen ihrer Möglichkeiten."

<u>SoGb</u>

SchL:

"Ein Test ist meistens nicht möglich. Daher nehmen wir die Kinder erst mal auf und sehen dann zu, ob und wie wir sie eingliedern können. Die Kinder werden meist erst nach der eigentlichen Schulaufnahme gründlich untersucht und getestet. Wir haben also eine Art Probezeit. ...
In der Regel ist es so, daß ich für die Schuleinweisung mein Gutachten schreibe und es an das Schulamt schicke. Von dort wird es zum Gesundheitsamt weitergeleitet. Der Arzt schreibt dann kurz darunter "ist bildungsfähig", und damit hat es sich. ...

Die Grenze der Schulfähigkeit würde ich da sehen, wo das Kind überhaupt keine Reize von der Umwelt mehr aufnimmt, wenn das Kind nur pflegebedürftig ist, wenn es also keine verbalen, keine optischen und keine akustischen Reize mehr aufnimmt. Ein Kind haben wir nach einer Probezeit von einer Woche nicht länger behalten können, weil es zudem sehr schwer verhaltensgestört war, indem es sich selbst verletzt hat. Wir haben ein Mädchen, bei dem die genannten Kriterien anfangs nicht gegeben waren. Jetzt nach einem Jahr kann man allmählich feststellen, daß das Kind ein bißchen etwas wahrnimmt. Man kann also m.E. die Grenze nach unten nie exakt festlegen.
Allerdings ist eine Grenze dann da, wenn ich das Personal dazu nicht habe. In Schulen, in denen die Richtzahl 10 für eine Gruppe vorgeschrieben ist und für diese 10 Kinder e i n e Person da ist, geht es einfach nicht.
Unser Ziel war, möglichst alle Kinder aufzunehmen. Wenn wir aber die Leute nicht haben, dann sind wir dazu nicht in der Lage.
Eine weitere Grenze: Wenn nach einer längeren Zeit der Beschulung, nach zwei, drei oder mehr Jahren wirklich gesagt werden muß, daß ein Kind keine Reaktionen zeigte und keine Reize aufnahm, dann muß man sich fragen, ob der Aufwand noch gerechtfertigt ist.
Wir hatten den Fall bisher nicht. Bisher konnten wir aus jedem Kind etwas herausholen ...".

Int.:
"Wie beurteilen Sie die Zukunftsaussichten schwerstbehinderter Kinder nach Erfüllung der Schulpflicht?"

SchL:

"Wir haben mindestens drei Kinder hier, die vom körperlichen und motorischen Bereich her später nicht in der Lage sein werden, irgendetwas zu machen, z.B. in der WfB. Sie werden sich selbst auch nicht zum Teil versorgen können."

Int.:
"Halten Sie es für sinnvoll, diese Kinder weiterhin zu beschulen?"

SchL:

"Sinnvoll? Darüber haben wir schon oft nachgedacht. Ich finde, daß es schon sinnvoll ist. Die Kinder gehen gern in die Schule. Das ist für sie eine Selbstverwirklichung, ein persönlicher Gewinn für ihre Zufriedenheit. Außerdem haben sie ja auch ein Anrecht darauf, etwas vom Leben zu haben. Und sie haben etwas davon, wenn sie Freude daran haben, in die Schule gehen zu dürfen. Es ist freilich kein effektiver Nutzen da. Von Effizienz darf man nicht ausgehen."

<u>SoGb</u>

SchL:

"Es gibt durchaus Kinder im schulpflichtigen Alter in unserer Anstalt, die mir zwar namentlich bekannt sind, die ich aber noch nicht gesehen habe. ...
Es ist ja so, daß die Schulfähigkeitskriterien heute so primitiv sind, daß jedes Kind zur Einschulung kommen kann. Es ist uns gesagt worden, daß ein Kind dann noch gefördert werden kann, wenn

es eine Reaktion von sich gibt. Somit habe ich allmählich den Eindruck, daß es nach unten bald keine Grenze mehr gibt. Es sei denn, es ist ein reiner Pflegefall, der eben gar nicht reagiert."

Int.:
"Was ist ein Pflegefall?"

SchL:

"Ein Kind, das sehr viel körperliche Betreuung braucht ... beim Essen, beim Sauberhalten ... . Wenn ein Kind noch gar nicht sauber ist und noch gar nicht essen kann oder nur Breikost nimmt. Wir haben jetzt ein Kind zur Anmeldung bekommen, das noch nicht auf einem Stuhl sitzen kann ... ".

Int.:
"Es gibt erfahrungsgemäß viele cerebralparetische Kinder, die nicht sauber sind und gefüttert werden müssen. Von daher gesehen handelt es sich um Pflegefälle. Soll man solche Kinder in die Schule aufnehmen?"

SchL:

"Da müßte man noch den geistigen Entwicklungsstand berücksichtigen. Wenn man aber sagen muß, daß da auch nicht allzuviel herauszuholen ist, dann sind die Belastungen, die dieses Kind mit in die Gruppe bringt, zu stark.
Wir haben solche Kinder jetzt nicht da. Wir haben zwar Kinder, die gewickelt werden müssen. Aber wenn man ein Kind mit der Flasche ernähren muß, und es kann noch nicht sitzen, dann ist es für mich nicht ganz brauchbar ..., wenn es dazu noch wenig ansprechbar ist."

Int.:
"Ist die Fähigkeit, sitzen zu können, auch ein Schulfähigkeitskriterium?"

SchL:

"Ja, normalerweise schon. Ich kann ein Kind ja nicht liegend beschulen. Wenn ein Kind liegen muß, dann gehört es in eine Krankenhausschule oder etwas Ähnliches. Solche Fälle haben wir bisher noch nicht gehabt. ...

Früher haben wir Kinder ausgeschult, die wir heute nicht mehr ausschulen würden. Bisher hatten wir 4 Schulfähigkeitskriterien:
- Sprachverständnis
- eine gewisse soziale Anpassungsfähigkeit
- Voraussetzungen, um die Kulturtechniken erwerben zu können
- Ansätze für motorische Geschicklichkeit

Heute ist es für mich so: Ich gebe einem Kind z.B. einen Baustein und sage, es solle noch einen darauflegen. Wenn das Kind dieser Aufforderung nachkommt, dann ist das ein Zeichen dafür, daß das Kind nicht bildungsunfähig ist. Aber ich bin nicht der Meinung, daß solche Kinder unbedingt in die Schule gehören. In unseren Heimen ist es ja so, daß in den Gruppen der Kinder, die nicht beschult sind, das Gleiche gemacht wird, wie wir es in den Schulklassen machen.

Ein Kind sollte wenigstens eine Zeitlang sitzen bleiben können.

Wir haben jetzt eine Fall, der schreit von der ersten bis zur letzten Minute ..., oder wenn ein Kind nach Wochen noch nicht gelernt hat, still zu sitzen und nur im Zimmer herumrennt. Das ist den anderen Kindern nicht zumutbar. Oder wenn ein Kind die anderen kratzt und beißt. Wir haben es jetzt so gemacht, daß wir diese Kinder eine Stunde in der Klasse haben und eine Stunde Einzelbetreuung machen; denn das Kind soll lernen, in die Gruppe hineinzuwachsen. Ob das ein Weg ist, weiß ich auch nicht. Das bisherige Kriterium "Kulturtechniken" fällt jetzt ganz flach. Es gibt schon Grenzen der Beschulbarkeit, aber sehr weit nach unten."

Int.:
"Hat Schule noch einen Sinn, wenn es für Kinder, die stark pflegebedürftig sind, mit großer Wahrscheinlichkeit später kein Betätigungsfeld geben wird?"

SchL:

"Ich finde, daß es schon einen Sinn hat, wenn man diese Menschen wenigstens in den Jahren der Schullaufbahn anspricht. Man kann doch immer den Eindruck gewinnen, daß diese Kinder irgendwie glücklich und froh sind, und ich glaube, das ist ein Moment, das man nicht ganz übersehen darf. Ich weiß nicht, ob unsere Gesellschaft so sehr von der Nützlichkeit her schauen darf. Hat das Menschliche nicht auch noch eine Berechtigung?".

"Fragebogen SoGb"

F r a g e b o g e n

1. Name der Schule (Stempel):

2. Anschriften nichtbeschulter/ vorzeitig ausgeschulter Kinder:

Anschrift	Jahr der Absage (Nichtaufnahme oder Ausschulung)	Grund der Absage (Erklärung dazu s. unten!)

Erklärung: Bei der Angabe von Absagegründen können folgende Abkürzungen verwendet werden:

Absage wegen Platz- oder Personalmangels = "P"
Absage wegen zu schwerer geistiger Behinderung = "G"
Absage wegen zusätzlicher Körperbehinderung = "K"
Absage wegen zusätzl. Sinnesbehinderung = "S"
Absage wegen zusätzl. Verhaltensstörung = "V"
(Mehrfachnennungen sind möglich)

NB: Es sollen nur Kinder aufgeführt werden, die eine schulische Absage erhielten, nicht jedoch solche Kinder, die in einem der Schule angegliederten Heim etwa wegen Vollbelegung nicht aufgenommen werden konnten.

3. Haben Sie im Rahmen Ihrer Schule eine Gruppe (Klasse) mit Schwerstbehinderten, d.h. also Kinder, die eingeschult sind?

JA NEIN (Zutreffendes unterstreichen!)

Wenn JA: Wie viele Kinder sind in dieser Gruppe ? .....

4. Haben Sie im Rahmen Ihrer Einrichtung eine oder mehrere Gruppen behinderter Kinder, die zwar nicht beschult, aber doch irgendwie betreut und gefördert werden?

JA NEIN (Zutreffendes unterstreichen!)

Wenn JA: Wie viele Gruppen sind es? .....

Wie viele Kinder sind es ? .....

Von welchem Personal werden diese Gruppen betreut?

.....

.....

F r a g e b o g e n (Schüler in Sonderklassen)

Schule (Stempel) Klasse: Lehrkraft:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Vorname												
Geb. Datum												
Klasse												
Schulbesuchs-jahr												
Unterbringung in Internat oder Pflege												

Med. Diagnose	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Tetraplegie													
Diplegie													
Hemiplegie													
Athetose													
Ataxie													
Querschnitts-lähmungen													
Dysmelie													
Muskeldystro-phie													
Sonstige													

Angaben zur Motorik	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1o	11	12	
Gehfähig ohne Hilfe													
Gehfähig mit Hilfe													
Rollstuhlfahrer (selbständig)													
Rollstuhlfahrer (nicht selbst.)													
Kann Stift selbständig in die Hand nehmen													
Kann Stift in der Hand halten													
Kann nur kritzeln													
Kann einfache Formen zeichnen													
Kann nur Druckschrift schreiben													
Kann auch Schreib-schrift schreiben													
Schreibt mit elektr. Schreibmaschine													
Kann mit der Schere schneiden													
Kann Perlen auffädeln													

Angaben zur Selbständigkeit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1o	11	12	
Beim An- und Ausziehen ganz auf Hilfe angewiesen													
Beim An- und Ausziehen teilweise auf Hilfe angewiesen													
Auf der Toilette auf Hilfe angewiesen, aber meldet sich													
Auf der Toilette auf Hilfe angewiesen; meldet sich nicht													
Beim Waschen der Hände auf Hilfe angewiesen													
Beim Essen auf Hilfe angewiesen													

Angaben zur Sprache und Sinnesbehinderungen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1o	11	12	
Sprache gut verständlich													
Sprache schwer verständl.													
Sprache kaum verständl.													
Sprechunfähig (einige Laute)													
Sprachverständnis vorhanden													
Sprachverständnis nur z.T. vorhanden													
Schwerhörigkeit													
Gehörlosigkeit													
Starke Sehschwäche													
Blindheit													
Sonstige Befunde													

Angaben zur Intelligenz	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1o	11	12	
Mit welchen Intelligenztests wurde das Kind getestet? (ganz od. teilw.)													
- Kramer													
- HAWIK													
- RAVEN													
- TBGB													
- Sonstige Verfahren													
-													
Bisher nicht getestet													
Kind ist nicht testfähig													
IQ - Angaben x) von - bis 81-90													
71-80													
61-70													
51-60													
41-50													
unter 40													

x) Bei geschätzten IQ-Werten Fragezeichen eintragen!

Angaben zu Zukunftsaussichten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1o	11	12	
Besteht die Wahrscheinlichkeit einer vorzeitigen Ausschulung?													
Berufliche Situation nach der Schulentlassung?													
- Anlernberuf													
- Werkstatt für Behinderte													
- Tätigkeit in einer Anstalt													
- Wahrscheinlich keinerlei berufliche Tätigkeit möglich													
- Bisher noch keine Prognose möglich													

F r a g e b o g e n

"Fragebogen Eltern"

1. Angaben zum Kind:

   Familienname .....

   Vorname .....

   Geburtsdatum .....

2. An welcher Behinderung leidet das Kind ?

   .....

   .....

   .....

3. Bitte unterstreichen Sie bei den folgenden Fragen jeweils die Antwort ja oder nein !

   - Kann das Kind ohne Hilfe oder Hilfsmittel gehen? ja nein
   - Besitzt das Kind einen Rollstuhl? ja nein
   - Kann sich das Kind mit dem Rollstuhl selbständig fortbewegen? ja nein
   - Muß das Kind im Rollstuhl überwiegend geschoben werden? ja nein
   - Kann das Kind einen etwa faustgroßen Würfel selbständig in die Hand nehmen? ja nein
   - Kann das Kind einen Bleistift selbständig in die Hand nehmen? ja nein
   - Kann das Kind mit einem Stift einige Striche ohne Hilfe zeichnen? ja nein
   - Kann das Kind einfache Figuren zeichnen (z.B. Kreis, Männchen, Haus ...)? ja nein
   - Kann das Kind gut verständlich sprechen? ja nein
   - Falls das Kind gar nicht sprechen kann oder nur einige Wörter oder Laute sagen kann:

     -- Welche Wörter (Laute) kann das Kind sprechen?

     .....

     .....

     .....

     .....

- Haben Sie den Eindruck, daß das Kind alles, was Sie sprechen, verstehen kann? ja nein
- Versteht das Kind einfache Aufforderungen, wie z.B. "Schau zum Fenster!", "Mache den Mund auf!" ? ja nein
- Kann das Kind sagen oder sich irgendwie verständlich machen, wenn es etwas haben will? ja nein
- Kann das Kind selbständig essen und trinken? ja nein zum Teil
- Kann sich das Kind selbständig an- und ausziehen? ja nein zum Teil
- Meldet sich das Kind, wenn es auf die Toilette muß? ja nein zum Teil
- Ist das Kind auf der Toilette auf Hilfe angewiesen? ja nein zum Teil

4. Wie beurteilen Sie die Entwicklung Ihres Kindes? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)

	normal	leicht gestört	schwer gestört	Kann ich nicht beurteilen.
- Wie beurteilen Sie das Bewegungsverhalten Ihres Kindes?				
- Wie beurteilen Sie die geistige Entwicklung Ihres Kindes?				
- Wie beurteilen Sie die sprachliche Entwicklung ?				
- Wie beurteilen Sie das Hörvermögen?				
- Wie beurteilen Sie das Sehvermögen?				

Die Beantwortung der folgenden Fragen ist sehr wichtig!

5. Bei welchen Einrichtungen (Kindergarten, Vorschulen, Anstalten, Sonderschulen ...) haben Sie sich schon um eine Aufnahme Ihres Kindes bemüht und bekamen eine Absage?

Bitte in zeitlicher Reihenfolge von oben nach unten eintragen!

Einrichtung	Absagedatum	Angabe des Absagegrundes

evtl. Rückseite verwenden!

6. Ist Ihr Kind zur Zeit irgendwo untergebracht?

   JA NEIN (Zutreffendes bitte unterstreichen!)

   Wenn JA:

   Anschrift der Einrichtung .....

   Seit wann? .....

   Besucht das Kind innerhalb dieser Einrichtung eine Sonderschule?

   JA NEIN

7. War Ihr Kind schon einmal in einer (anderen) Einrichtung untergebracht?

   JA NEIN (Zutreffendes bitte unterstreichen!)

   Wenn JA:

   Anschrift der Einrichtung .....

   Dauer des Aufenthaltes von ..... bis .....

   Warum ist das Kind nicht mehr in dieser Einrichtung?

   .....

8. Falls Ihr Kind an keiner Sonderschule aufgenommen oder aus einer Sonderschule ausgeschult wurde:

   Welches sind Ihrer Meinung nach die Gründe hierfür?

   .....

   .....

   .....

9. Falls Ihr Kind zur Zeit <u>in keiner Einrichtung</u> ist:

   Wird das Kind zur Zeit irgendwie behandelt oder betreut?

   JA NEIN (Zutreffendes bitte unterstreichen!)

   Wenn JA:

   Von wem und wie oft? (Zutreffendes ankreuzen!)

   Krankengymnast(in) wie oft? .....

   Beschäftigungsthera-
   peut(in) wie oft? .....

   Sprachheiltherapeut wie oft? .....

   Lehrer wie oft? .....

   Sonstige Personen wie oft? .....
   (welche?)

10. Falls Ihr Kind zur Zeit nicht behandelt wird:

    Meinen Sie, daß eine Behandlung Sinn und Erfolg hätte?

    JA NEIN VIELLEICHT (Zutreffendes bitte unterstreichen!)

Sicher konnten in diesem Fragebogen nicht alle wichtigen Themen angesprochen werden. Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie hier noch zu einigen Problemen, die Sie beschäftigen, Aussagen machen könnten.

Fragebogen (Einrichtungen)

1. Name und Anschrift der Einrichtung(Stempel):

2. Betreuen Sie in Ihrer Einrichtung auch Kinder und Jugendliche?

   JA NEIN (Zutreffendes bitte unterstreichen!)

   Wenn JA, bitte ich um die Beantwortung folgender Fragen:

3. Aufnahmealter von ..... bis .....

4. Steht eine schulvorbereitende Einrichtung zur Verfügung?

   JA NEIN

5. Steht eine schulische Einrichtung zur Verfügung?

   JA NEIN

6. Betreuen Sie in Ihrer Einrichtung Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren, die nicht beschult sind?

   JA NEIN

   Wenn JA:

   Wie viele Kinder und Jugendliche sind es ? .....

   (Kinder, die eine schulvorbereitende Einrichtung besuchen, sind hier nicht mitzuzählen!)

7. Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie zur Situation nichtbeschulter Kinder einige Angaben machen könnten (z.B. Gründe für Nichtaufnahme in die Sonderschule).

Angaben zur Situation nichtbeschulter Kinder

(vgl. "Fragebogen Einrichtungen", Punkt 7.)

"Zu späte individuelle Förderung."

"Die Schulmethoden sind noch nicht ausgereift, um solche Kinder zu fördern."

"Es handelt sich um Kinder, die nicht sprechen können und auch keine direkten Begriffe von Buchstaben oder Zahlen erlangen können..."

"Es handelt sich nur um Pflegefälle mit einem IQ unter 40."

"Zu starke geistige Behinderung, Mangel an geeigneten Ausbildungsstätten."

"Die Kinder sind im Selbständigkeitsbereich auf die Hilfe anderer Personen angewiesen (z.B. Toilette)."

"Reine Pflegefälle!"

"Fehlende Sozialfähigkeit (erethisches Verhalten), so daß ein Arbeiten in der Gruppe nicht mehr möglich ist. Verhaltensstörungen, wie z.B. Beißen der Lehrkräfte und schwächerer Mitschüler. Fehlende Ansprechbarkeit auf Außenreize. Totaler Ausfall eines Aufgabenverständnisses."

"Geistige Behinderung vom Grade der Idiotie."

"Infantile Cerebralparese, Epilepsie, starke geistige Behinderung plus starke Körperbehinderung. Diese Kinder sind nicht gruppenfähig, nicht testfähig, nicht sauber. Es fehlt an Sprache. Sprachverständnis nur gering vorhanden."

"Alle sechs Mädchen sind idiotisch."

"Sie leiden an höhergradigem Schwachsinn, z.T. an der Grenze von Idiotie und erethischer Unruhe ... Bei fast allen fehlt die Sprache ganz oder teilweise, nur einzelne Worte gelingen."

"Mangelnde Ausbildung für diesen Personenkreis und mangelnde Einsicht der Eltern und Angehörigen."

"Schwerstbehinderung (keine Kommunikation, ganz unsauber, bettlägerig."

"Idiotie, Demenz!"

"Mangelnde Frühbetreuung, zu wenig Initiative von Seiten der Schule, Resignation der Eltern."

U n t e r s u c h u n g s b o g e n

Kind .....

Geburtsdatum .....

Anschrift der Eltern .....

.....

.....

Einrichtung .....

VL .....

Testdatum: .....

Testdauer: von ..... bis .....

I. DIAGNOSE:

Welche Behinderung(en) ist (sind) diagnostiziert?

.....

.....

.....

(Angaben aus ärztlichen Befunden !)

II. MOTORIK:	JA	NEIN
1. Frei gehfähig (ohne Hilfe und Hilfsmittel)		
2. Gehfähig mit Hilfe oder Hilfsmittel		
3. Besitzt das Kind einen Rollstuhl, der zum Selbstfahren geeignet ist?		
4. falls 3. "JA": Kann das Kind ein wenig selbständig mit dem Rollstuhl fahren?		
5. Muß das Kind ganz oder überwiegend im Rollstuhl geschoben werden?		
6. Kann das Kind einen Stift vom Tisch aufnehmen?		
7. Kann das Kind einen Stift schreibfertig in der Hand halten?		
8. Kann das Kind auf einem (befestigten) Blatt Striche machen?		

	JA	NEIN
9. Kann das Kind einfache Formen zeichnen? (Kreis, Viereck, Dreieck)		
10. Kann das Kind einen Holzwürfel vom Tisch aufnehmen und in der Hand halten?		
11. Kann das Kind einen Würfel in die Hand des VL legen?		
12. Kann das Kind einen Papierstreifen (2 cm breit) mit einer Schere durchschneiden? (VL darf den Streifen halten)		

III. SELBSTBESORGUNG:

1. Kann sich das Kind ganz selbständig an- und ausziehen?		
2. Kann sich das Kind teilweise an- und ausziehen?		
3. Meldet sich das Kind irgenwie, wenn es auf die Toilette muß?		
4. Ist das Kind auf der Toilette ganz selbständig?		
5. Kann das Kind selbständig die Hände waschen und abtrocknen?		
6. Kann das Kind selbständig Mund und Nase putzen?		
7. Kann das Kind ganz selbständig essen?		
8. Kann das Kind teilweise selbständig essen?		

IV. SPRECHFÄHIGKEIT: (Zutreffendes ankreuzen!)

1. Keine Sprechäußerung (oder nur einige Laute)	0
2. Einzelne Wörter (auch Einwortsätze)	0
3. Sätze	0

V. SPRACHVERSTÄNDNIS (OBJEKTE):

	JA	NEIN
AUTO		
BALL		
PUPPE		
APFEL		
STUHL		
LÖFFEL		
SCHLÜSSEL		
TEDDY (BÄR)		
TISCH		
TELLER		
FENSTER		
BUCH		

Bemerkungen zur Durchführung:

Dem Kind werden jeweils 4 Objekte vorgelegt (z.B. Auto, Ball, Puppe und Apfel).
VL: "Zeige mir das Auto!" oder "Wo ist das Auto?"
Bei Kindern, die nicht zeigen können, kann der VL sagen: "Schau zum Auto!" In diesem Fall müssen die Dinge deutlich voneinander getrennt liegen (evtl. in jeder Tischecke ein Gegenstand).
Eine weitere Möglichkeit: Der VL zeigt der Reihe nach auf die vier Gegenstände und fragt: "Ist das ein Auto?"

Nach dem Test ausfüllen:

Das Kind zeigt zum Gegenstand hin 0
Das Kind blickt zum Gegenstand hin 0
Das Kind antwortet mit "ja" oder "nein" 0
(verbal oder averbal)

VI. SPRACHVERSTÄNDNIS (PPVT):

(Verkürzte und modifizierte Form d. PPVT aus der T8GB)

Item Nr.	Frage	Lösung + / -	Item Nr.	Frage	Lösung + / -
A	Katze		50	Hineinstecken	
B	Banane		52	Thermosflasche	
C	Bleistift		57	Küchenschränke	
32	Fahrrad		68	Ausbaggern	
36	Schutzbrille		71	Gebäck	
42	Sommersprossen		93	Hund	
44	Gedreht		94	Untersuchen	
46	Telefonscheibe		97	Eingeschlossen	
48	Hingefallen		98	Gießen	
49	Lichtsignal				

Bemerkungen zur Durchführung:

Grundsätzlich gelten hier die gleichen Regeln wie bei V.
Bei den Items A, B und C darf der VL die Aufgaben erklären.
Ab Item 32 kann immer wieder darauf hingewiesen werden, die Bilder zuerst genau anzuschauen.
Die Originalkarten mit je 4 Bildern sind in 4 Teile zerschnitten.

VII. FARBEN / FORMEN:

		JA	NEIN
1. Farben erkennen	rot		
	blau		
	grün		
	gelb		
2. Farben zuordnen	rot/rot		
	blau/blau		
	grün/grün		
	gelb/gelb		
3. Formen erkennen	rund		
	eckig		
4. Formen zuordnen	rund/eckig		
5. Reihe legen	rund/eckig/ rund ...		

Anweisungen zu

1. "Da liegen farbige Lego-Steine. Zeige mir den roten !" ...
2. "Lege den kleinen roten zu dem großen roten Lego-Stein!"
   (VL darf es vormachen.)
3. "Da liegen runde und eckige Bausteine. Zeige mir einen runden!" ... "Zeige mir einen eckigen!"
   (Die Bausteine liegen ungeordnet vor dem Kind.)
4. VL nimmt aus der ungeordneten Menge runder und eckiger Elemente ein rundes und legt es auf die linke Seite des Tisches, dann ein eckiges auf die rechte Seite des Tisches. Dann sagt er: "Mache du jetzt weiter! Lege die runden auf diese Seite und die eckigen auf die andere Seite!"
   (VL darf es einmal vormachen.)
5. "Ich lege jetzt eine Reihe. Zuerst ein rundes, dann ein eckiges, dann wieder ein rundes ..."
   Dann sagt der VL, nachdem die Elemente in runde und eckige sortiert sind: "Mache du es genau so!"

NB: Bei motorisch behinderten Kindern soll versucht werden, die Aufgaben nach Anweisung des Kindes zu erledigen.
Dabei gelten die gleichen Regeln wie bei V.

VIII. BUNTE MATRIZEN (BM):

(Modifizierte Form der Bunten Matrizen aus der TBGB)

Item Nr.	Lösung + / -	Item Nr.	Lösung + / -
1.		6.	
2.		7.	
3.		8.	
4.		9.	
5.		10.	

Bemerkungen zur Durchführung:

Der VL legt Item 1 vor und zeigt auf das Muster. "Dieses Bild hat ein Loch, hier fehlt etwas." VL zeigt auf die Plättchen, die in einer Reihe ausliegen. "Und hier sind viele kleine Bilder. Eines davon paßt in das Loch, mit einem könnte man das Loch zumachen. Welches Bild müßte ich hier hineinlegen, damit das Loch zu ist?"

Der VL darf bei jedem Item das Kind darauf hinweisen, die einzelnen Plättchen genau anzuschauen. Bei feinmotorisch stark gestörten Kindern empfiehlt es sich, der Reihe nach zu fragen.

Die Auswahl-Figuren sind aus der Originalvorlage ausgeschnitten.

IX. COLUMBIA MENTAL MATURITY SCALE (CMMS):

(Verkürzte und modifizierte Form aus der TBGB)

Item Nr.	Lösung + / -	Item Nr.	Lösung + / -	Item Nr.	Lösung + / -
1.		15.		29.	
2.		16.		30.	
3.		17.		31.	
4.		18.		32.	
5.		19.		33.	
6.		20.		34.	
7.		21.		35.	
8.		22.		36.	
9.		23.		37.	
10.		24.		38.	
11.		25.		39.	
12.		26.		40.	
13.		27.		41.	
14.		28.			

Bemerkungen zur Durchführung:

VL: "Ich zeige Dir jetzt eine Reihe von Bildern. Eines der Bilder gehört nicht dazu, eines sieht anders aus. Zeig mir das Bild, das nicht zu den anderen paßt, das anders aussieht!"

Bei den ersten drei Aufgaben erklärt der VL die Lösung auf jeden Fall, bei den folgenden Aufgaben nicht mehr. Der VL sollte darauf achten, daß das Kind alle Bilder genau anschaut. Der Test wird abgebrochen, wenn 8 von 10 aufeinanderfolgenden Items falsch beantwortet werden.

Die Originalkarten sind in einzelne Bilder zerschnitten.

Die Anweisungen können behinderungsspezifisch modifiziert werden.

X. VERHALTEN:

Beobachtungen zum Verhalten des Kindes während der Untersuchung:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Mitteilungen der Eltern oder Betreuer zum Verhalten des Kindes:

.....
.....
.....

Verhaltensauffälligkeiten:
(Zutreffendes ankreuzen!)

Autistisch - ablehnend 0
Aggressiv - distanzlos 0
Nur kurzfristig Kontakt mit VL 0
Stereotypien 0
Erethisches Verhalten 0
Passiv / gehemmt 0

L e b e n s l a u f

Am 24.7.1941 wurde ich als Sohn des Volksschullehrers Martin Spreng und seiner Ehefrau Paula, geb. Grimm, in Lauingen (Landkreis Dillingen) geboren. Mein Vater ist seit 1944 in Rußland vermißt.

1947 - 1952 Volksschule in Oberbechingen (Landkreis Dillingen)
1952 - 1957 Progymnasium in Obermedlingen (Landkreis Dillingen)
1957 - 1961 Humanistisches Gymnasium in Dillingen (Reifeprüfung)
1961 - 1964 Studium an der Pädagogischen Hochschule in Augsburg (1. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen)
1964 - 1965 Lehrer in Würzburg
1965 - 1967 Lehrer in Schabringen (Landkreis Dillingen)
1967 2. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen
1967 - 1968 Lehrer in Burghagel (Landkreis Dillingen)
1968 - 1969 Ausbildung zum Sonderschullehrer in München (Prüfung für das Lehramt an Sonderschulen)
1969 - 1970 Lehrer an einer Sonderschule für Lernbehinderte in Augsburg

Seit 1970 unterrichte ich an der Sonderschule für Körperbehinderte in Augsburg.

Im Sommersemester 1969 begann ich an der Universität München das Studium der Pädagogik, Psychologie und Psychiatrie. Meine hauptsächlichen Lehrer waren: Prof. Dr. Speck, Prof. Dr. Schiefele und Prof. Dr. Mende.
Unter Leitung von Prof. Dr. Speck arbeitete ich seit 1972 an vorliegender Dissertation aus dem Gebiet der Sonderpädagogik.

Seit 1971 bin ich mit Elisabeth Breinl verheiratet. Unsere Tochter Verena wurde 1972 und unser Sohn David 1973 geboren.